



TITLE:

日本における授業研究の方法論の 体系化と系譜に関する開発研究

AUTHOR(S):

松下, 佳代

CITATION:

松下, 佳代. 日本における授業研究の方法論の体系化と系譜に関する開発研究. 2003

ISSUE DATE:

2003-03

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/84941>

RIGHT:

平成12～14年度 科学研究費補助金 基盤研究(B)(1) 研究成果報告書
(課題番号：12480041)

日本における授業研究の方法論の 体系化と系譜に関する開発研究



平成15年(2003年)3月

研究代表者：松下 佳代

(京都大学・高等教育教授システム開発センター・助教授)

目次

はじめに ー研究の概要ー	1
第1章 日本における授業研究の系譜図の概観（三橋功一）	7
第2章 全国授業研究協議会の発足と授業研究運動	
ー学習集団づくりによる授業研究の系譜と課題ー（深澤広明・黒谷和志）	25
第3章 教授学研究の会による授業研究から「教授行動の選択系列のアセスメント」まで	
・斎藤喜博の「授業論」へのアプローチ（西森章子・生田孝至）	37
第4章 我が国の固有の授業研究と教師像	
第1節 大村はまをめぐって（西森章子）	59
第2節 木下竹次をめぐって（永田智子）	75
第5章 授業研究と学習理論（姫野完治・細川和仁）	87
第6章 授業研究と教育学	
ーシステムズ・アプローチをめぐってー（細川和仁・浅田 匡）	101
第7章 コミュニケーション分析と授業アセスメント ー教師教育への示唆ー	
第1節 授業コミュニケーション研究（南部昌敏）	111
第2節 授業アセスメント研究（浦野 弘）	121
シンポジウム 授業研究のこれまで、これから ー教育現場との対話ー	
（澤本和子・西之園晴夫・生田孝至・野嶋栄一郎・杉浦治之・奥山登美子）	141
【資料】	
オンデマンド型 Web 教材を付加した対面授業の開発と評価(1)	
（宮奈 剛・黒田知紗・岸 俊行・野嶋栄一郎）	193
オンデマンド型 Web 教材を付加した対面授業の開発と評価(2)	
（黒田知紗・宮奈 剛・岸 俊行・野嶋栄一郎）	195
補章 教育実践における技術とその研究（西之園晴夫）	197

はじめに ー研究の概要ー

1. 研究の概要

本研究は平成 12～14 年度の 3 力年にわたって、複数の大学に所属する教育工学研究に携わっている者が共同して取り組んだものである。メンバーは教育工学分野の中で、何らかの形で「授業」の研究に関わってきている。

研究を開始した当初は大阪大学・人間科学部の井上光洋教授が研究代表者となり、日本における授業研究の系譜を、研究方法論の視点から整理しようと試みた。井上教授は既に、平成 6～7 年度の「授業研究方法論の体系化に関する総合的研究」及び平成 8～10 年度の「日本における授業研究方法論の系譜と体系化に関する総合的研究」で、科学研究費の補助を受けて研究を進めてきており、これを受けた形で本研究はスタートした。

しかし井上教授は平成 12 年 8 月に病気によりこころざし半ばで死去したため、研究分担者であった京都大学の藤岡完治教授に研究代表が引き継がれることになった。藤岡教授も授業研究・教育実践研究の方法論や教師の持つ実践的知識等について、故井上教授と問題意識を同じくするところがあった。以上のような経緯から、本報告書は、3 力年の共同研究の成果を表したものであり、かつ故井上教授への追悼の意味も多分に含まれている。

ところで、教授と学習の過程そのものを研究の対象とした「授業研究」は、我が国では 1950 年代以降活発になったものである。海外の教育研究の影響を受けながら、我が国の教育・学校文化に根ざした授業の研究が積み重ねられてきた。故井上教授は、これらの授業研究の方法論に着目するとともに、表面上の方法の違いにとらわれず、方法の背景にある思想・哲学そのものを問い直そうとしてきたように思われる。この問い直しの作業を通して自らの授業研究方法論を「対象化」し、今後の授業研究のあり方に対して何らかの示唆を得ようとしたのではなかろうか。

それにしても、これまでの授業研究の系譜の全容を明らかにすることは容易ではない。授業研究者のいわゆる「師匠・弟子」関係を追跡すればわかるものではなく、前述したように、研究の裏側にある「背景」を読みとらなければならないからである。一方で、教授・学習に対する考え方や実践そのものの有り様も、この 50 年で大きく変容してきている。現代的教育課題に対して、授業研究がどのように寄与できるのであろうか。

本報告書はこの問いへの「回答」を、いくつかの側面から示そうとしたものである。まず第 1 章で、故井上教授が示した「授業研究の系譜図」について確認する。次に、複数の大学による共同研究として展開した「全国授業研究協議会」の取り組みについてまとめる（第 2 章）。さらに、実践者の視点からの授業研究に着目し、群馬県の島小学校校長として独自の学校研究を進めた斉藤喜博の実践（第 3 章）、大村はまや木下竹次といった実践

家による授業研究（第4章）を取り上げる。

後半では、最近の授業研究における課題を取り上げる。すなわち、授業研究における学習理論の位置づけについて（第5章）、教育学のシステムズ・アプローチと授業研究の関わりについて（第6章）、そして授業研究の方法論としてのコミュニケーション分析や授業アセスメントが、教師教育にどのような示唆を与えるか（第7章）についてである。

さらに、平成14年8月に大阪市で行われた「教育セミナー関西2002」でのシンポジウム「授業研究のこれまで、これから」の様子を紹介し、補章において、あらためて授業における「技術」を研究することの意義について問い直す。

本報告書で、授業研究の系譜の全容が明らかになったわけではない。また、授業研究ということばが、以前ほどは聞かれなくなったのも事実である。本報告書をもとに、今の「授業」の現実がいかに迫っていくか、あらためて議論を重ねていきたいと考える。

2. 研究組織

●研究代表者

平成12年4月～同年8月

井上 光洋（大阪大学・大学院人間科学研究科・教授、平成12年8月死去）

平成12年8月～平成14年10月

藤岡 完治（京都大学・高等教育教授システム開発センター・教授）

平成14年10月～平成15年3月

松下 佳代（京都大学・高等教育教授システム開発センター・助教授）

●研究分担者（五十音順、平成15年1月現在）

浅田 匡（早稲田大学・人間科学部・助教授）

生田 孝至（新潟大学・教育人間科学部・教授）

大谷 尚（名古屋大学・大学院教育発達科学研究科・教授）

木原 俊行（大阪市立大学・文学部・助教授）

児島 邦宏（東京学芸大学・教育学部・教授）

澤本 和子（日本女子大学・人間社会学部・教授）

菅井 勝雄（大阪大学・大学院人間科学研究科・教授）

田中 博之（大阪教育大学・教育学部・助教授）

永田 智子（兵庫教育大学・学校教育学部・講師）

南部 昌敏（上越教育大学・学校教育学部・教授）

西之園晴夫（佛教大学・教育学部・教授）

西森 章子（大阪府立大学・総合科学部・助手）
野嶋栄一郎（早稲田大学・人間科学部・教授）
深澤 広明（広島大学・大学院教育学研究科・助教授）
細川 和仁（大阪大学・大学院人間科学研究科・助手）
吉崎 静夫（日本女子大学・人間社会学部・教授）

●研究協力者（五十音順，平成 15 年 1 月現在）

浦野 弘（秋田大学・教育文化学部・教授）
奥山登美子（神戸大学発達科学部附属幼稚園・副園長）
岸 俊行（早稲田大学大学院・人間科学研究科・博士後期課程）
黒田 知紗（早稲田大学大学院・人間科学研究科・博士後期課程）
黒谷 和志（広島大学大学院・教育学研究科・研究生）
杉浦 治之（浜松日体中学・高等学校・教諭）
宮奈 剛（早稲田大学大学院・人間科学研究科・博士後期課程）
姫野 完治（秋田大学・教育文化学部・講師）
三橋 功一（北海道教育大学・教育学部・函館校・助教授）

3. 研究経費

平成 12 年度 4 4 0 0 千円
平成 13 年度 2 3 0 0 千円
平成 14 年度 1 8 0 0 千円 合計 8 5 0 0 千円

4. 研究業績

補足報告書：『常呂小学校教育実践報告～北海道大学と常呂小学校の教育実践研究～』
（2002 年 9 月）

*

浅田 匡「授業状況の判断と授業スキルに関する事例研究」、『教育工学関連学協会連合
第 6 回全国大会講演論文集』，pp.471-474，2000 年

浅田 匡「目標に準拠した評価の教育学的背景」、『教育フォーラム 29 目標に準拠した
評価の考え方と実際』，pp.109-116，金子書房，2002 年

藤岡完治『関わることへの意志－教育の根源』，国土社，2000 年

藤岡完治「学びと癒し」、『教育研究』第 55 巻 8 号，pp.14-17，2000 年

藤岡完治「FD組織化の視点－教師教育のコース開発の知見から」、『京都大学高等教育研

- 究』第8号, pp.23-31, 2000年
- 藤岡完治「大学授業の参加観察」, 『京都大学高等教育叢書』第11号, pp.1-23, 2001年
- 藤岡完治「大学授業の構造と学生の学習経験の関連に関する研究—大学授業の参加観察を通して—」, 『京都大学高等教育研究』第7号, pp.1-24, 2001年
- 藤岡完治「看護教育の方法」, 藤岡完治・堀 喜久子編『看護教育講座3・看護教育の方法』, pp.1-11, 医学書院, 2002年
- 細川和仁・西森章子・姫野完治「新聞を用いた授業設計における教師の思考」, 『日本教育工学会研究報告集』JET03-1, pp.31-34, 2003年
- 生田孝至「教育実践研究の方法論」, 岡本敏雄編著『インターネット時代の教育情報工学1』, 森北出版, 2000年
- 生田孝至「オン・ゴーイングによる授業過程の分析」, 野嶋栄一郎編『教育実践を記述する—教えること・学ぶことの技法—』, pp.155-174, 金子書房, 2002年
- 生田孝至・林なおみ・高橋喜一郎・風間寛司「教育実習生の授業に対する観察者のオン・ゴーイング認知」, 『新潟大学教育人間科学部紀要』第4巻第2号, pp.439-476
- 生田孝至「いま, 求められる<教師力><教師の創意工夫>① 学習指導—授業展開, 授業技術を具体的に考える中で, 総合教育技術 2002. 10月号, 18-20
- 松下佳代「授業を創り出す」, 片上宗二・田中耕治編『学びの創造と学校の再生』ミネルヴァ書房, pp.50-68, 2002年
- 松下佳代「数学学力低下論の検討—学力・アチーブメント・学習」, 天野正輝編『教育評価論の歴史と現代的課題』, pp.174-192, 晃洋書房, 2002年
- 松下佳代「数学学力の研究課題—学力の定義を中心に」, 『教育目標・評価学会紀要』第12号, pp.29-41, 2002年
- 三橋功一・山崎正吉「授業設計の手がかりに関する因子分析による教師と実習生の特徴」, 『日本教育工学会論文誌(日本教育工学雑誌)』, 第26巻3号, pp.129-141, 2002年
- 三橋功一・山崎正吉・梅澤 実「教育実習生と指導教官が焦点をあてる教育実践の活動を構成する因子の特徴」, 『日本教育工学会論文誌(日本教育工学雑誌)』, 第26巻増刊号, pp.73-78
- 西之園晴夫「『教育方法学』の多人数授業における教育技術」, 『教育工学関連学協会連合第6回全国大会講演論文集』, pp.475-478, 2000年
- 澤本和子「教材の機能化 学習教材開発からの授業研究アプローチ」, 『教育工学関連学協会連合 第6回全国大会講演論文集』, pp.51-54, 2000年
- 澤本和子「はなしことばの指導」, 田近洵一・井上尚美・大熊 徹編『教員養成基礎教養シリーズ 新版・小学校国語科授業研究』, 教育出版, 2001年
- 吉崎静夫「総合的学習の授業実践と教師の役割」, 『教育工学関連学協会連合 第6回全国

大会講演論文集』, pp.187-190, 2000 年

吉崎静夫(編著)『つくろう アイディアいっぱいの「時間割」基本テク 37』, 教育開発研究所, 2001 年

西之園晴夫「新しい学力と教師の役割」, 岡本敏雄編著『インターネット時代の教育情報工学1』, 森北出版, 2000 年

吉崎静夫「教育実践研究の特徴と課題」, 『日本教育工学会論文誌(日本教育工学雑誌)』, 2003 年(印刷中)

吉崎静夫「学校のトータルカリキュラムを創る①-⑫」, 『悠』19 巻 4 号-20 巻 3 号, ぎょうせい, 2002 年 4 月~2003 年 3 月

吉崎静夫(編著)『多様な指導方法への経営戦略』, 教育開発研究所, 2002 年

第1章 日本における授業研究の系譜図の概観

三橋功一

日本における授業研究は、大正期の自由教育運動に始まり、研究初期の教育科学、そして戦後民主主義教育の流れの中で、本格的な授業研究は、重松鷹泰の「授業分析の理論と実際」に始まり、教育実践の中からいわゆるベテラン教師、斎藤喜博、東井義雄、大村はまらの授業論が展開されてきた。1970年代にはいと、コミュニケーション分析を中心としたアメリカの授業分析法が紹介され、教育工学的方法による授業研究が隆盛し、幾多の教授・学習行動のカテゴリー・システムが開発され、授業の設計・分析・評価の一貫した方法も研究され、従来の教授学研究と相対立すると考えられてきた。このように、諸外国（特にアメリカ、ソビエト）の授業研究の動向に刺激や影響を受け、さらに諸外国の理論をそのまま受け入れるのではなく、日本の教育風土に根ざしつつ、教育実践運動と密接に関連しあいながら独自の国民的教育学を生み出すとともに育みながら、歴史的にも多岐・多様にわたり混在しながら今日に至っている。

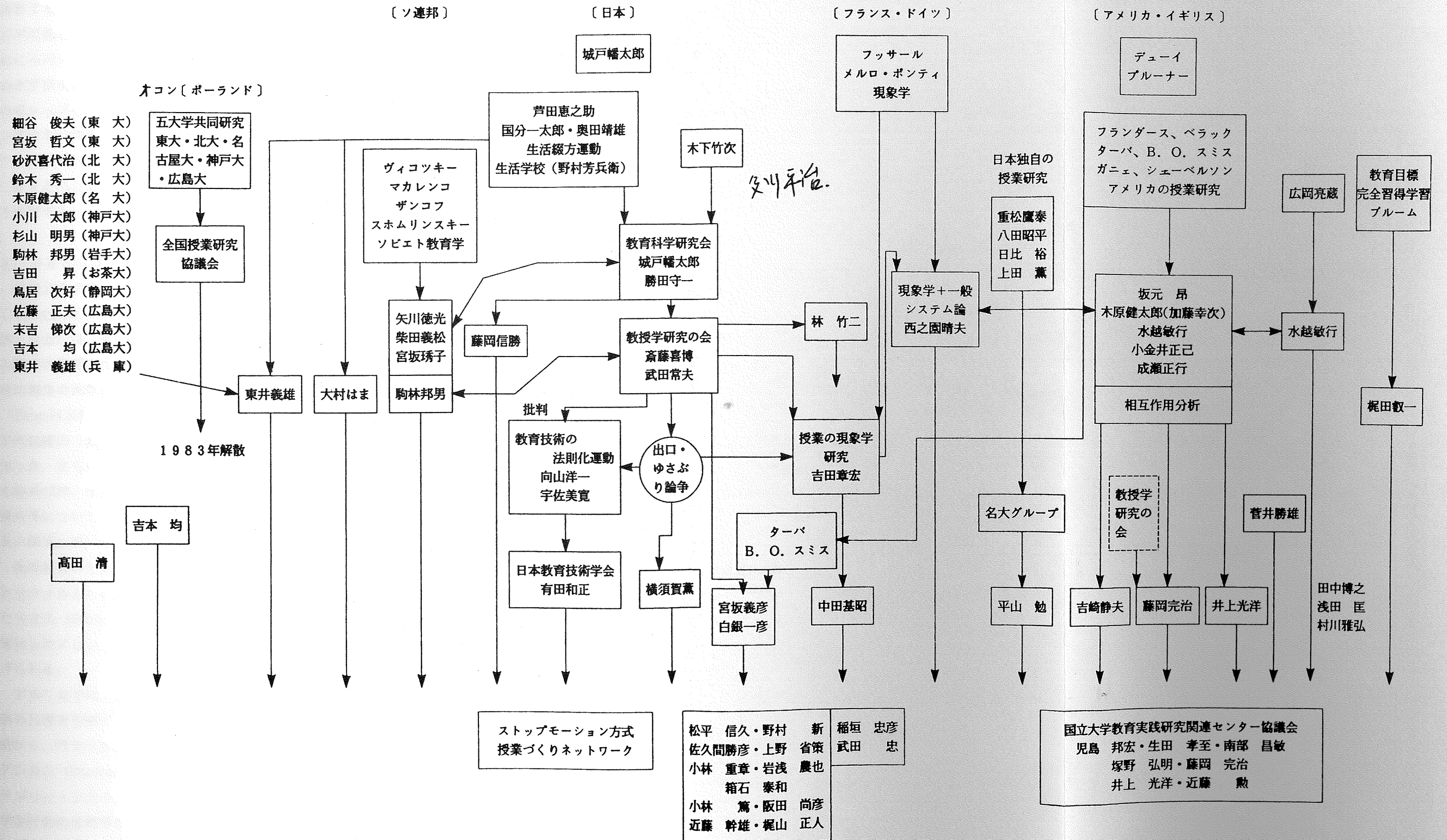
授業研究は、授業改善、教師の授業力量の形成、授業についての学問的研究（授業原理の発見と授業理論・モデルの構成）を目的に行われ（高田清、吉崎静夫）、実践としての授業を観察し、記録し、それを定式化された研究の手続きにより対象化することからはじまる。しかし、授業研究の対象である授業は、多くの要素をもつ非常に複雑なシステムであり、それを観察記録することは難しい。授業の観察・記録は、研究目的とその後の処理方法に応じて選択されるが、日本における授業研究の潮流を授業研究方法論の特徴を、井上光洋は表に示すように、Ⅰ.授業記録の方法（1.観察（授業を頭の中にたたき込む）、2.観察筆記、3.写真、4.テープレコーダー、5.VTR、6.その他）、Ⅱ.授業記録の対象（1.抽出児、2.グループ活動、3.教授行動、4.学習行動、5.授業全体）、Ⅲ.授業分析の視点（1.教材研究・分析、授業設計、3.こどもの内的・外的行動、4.教師の内的・外的行動（教授スキル）、5.コミュニケーション過程、6.教師教育との関連）、Ⅳ.方法論（1.目標論・評価論、2.授業設計論、3.教師の知覚・認知、コミュニケーション分析、5.評定尺度、6.認知科学（子ども）、7.システム・シミュレーション、ゲーム、8.アセスメント手法、9.人工知能・知識工学、10.過程決定モデル）の視点で整理している。

このように研究目的に応じてオーディオ・ビデオ等の多種多様な観察記録等の方法・メディア等に記録されるが、最終的に文字化され「授業記録」（「記述された授業記録 Written Protocol」、いわゆる「逐語記録」）が作成されている。メディアを活用した授業記録は、授業は時間の流れとともに進行しており、メディアへの録音・録画も時間の流れに従い時系列に記録される。それを再生した画像・音声のデータとしても一覧性がないが、書き起こしされ、文字情報となった授業記録（逐語記録）は、圧縮した形でデータを

表. 日本における授業研究の特徴

Ⅲ. 授業分析の方法	Ⅰ.Ⅱ.Ⅳ	Ⅰ. 授業記録の方法	Ⅱ. 授業記録の対象	Ⅳ. 授業分析の視点	備 考
		1 2 3 4 5 6 (7) 観察, 筆記, 写真, テレ, VTR, その他	1 2 3 4 5 抽出児, 班活動, 教授行動, 学習行動, 全体	1 2 3 4 5 教材, 設計, 子供, 教師, 相互作用	
1. 重松鷹泰、八田昭平等 「授業分析の理論と実際」		○ ○ ○ ○ ○ 年代により異なる	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ◎ ○ ○	子どもの思考、カルテ、堀川小学校
2. 斎藤喜博 「模擬授業、介入授業、模擬授業への介入」		◎ ○ ○ ○ ○ ○ 年代により異なる	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ◎ ◎ ○	教授学建設、専門職としての教師の技術の体系化、 「教育」(国土社)の“授業研究”(国・理・体・音)
3. 坂元昂 「COMET 法、相関分析」		○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	目標・内容マトリックス、授業設計・実施・評価・改善の一連のシステム、フランダース
4. 木原健太郎 「授業のコミュニケーション分析」		○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	ベラックの分析をふまえて
5. 水越敏行 「授業研究の方法論」		○ ○ ○ ○ ○ フリーカード	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ◎ ○ ○	評定尺度法、フリーカード、イラスト、相互作用分析、フランダース
6. 西之園晴夫 「シミュレーション・ゲーム」		○ ○ ○ ○ ○ 記号	○ ○ ○ ○ ○	○ ◎ ○ ○ ○	教授行動を含む授業設計
7. 小金井正巳 「OSIA のサブカテゴリー、相互作用分析、 授業シミュレーション」		○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ◎	相互作用分析にもとづく授業シミュレーション、 OSIA
8. 梶田勲一 「内面への働きかけから授業を見ていくボ イント」		○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	◎ ○ ○ ○ ○	子どもの内面への働きかけ、授業成果の内側からの 確かめ、大村はま
9. 藤岡信勝 「ストップモーション方式」		○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ◎ ○ ○ ○	VTR 中断とディスカッション、メタ・ストップ モーション、TC 型逐語記録を否定
10. 吉崎静夫 「教師の意思決定と授業研究」		○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ◎ ○ ○ ○	意思決定、再生刺激法、VTR 中断法、シェー ベルソン
11. 藤岡完治 「授業研究コースの開発」		○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ○ ○	教師教育のためのコース・テキストの開発、シェ ーベルソン
12. 井上光洋 「教授行動の選択系列のアセスメントと過 程決定モデル」		○ ○ ○ ○ ○ ハードコピー(静止画)	○ ○ ○ ○ ○	○ ○ ○ ◎ ◎ 教師の知覚作用	教授行動のアセスメント・フィードバック・フィ ードフォワード、授業の模擬・復元、斎藤喜博の 介入授業

日本における授業研究の系譜



通覧することができる。この一覧性は、時間的順序に制約されずに要素・部分間の比較などが可能となり、その要素間の関係等を分析したり、一般原理等を推論したりしていくために不可欠である（原田悦子）。さらに、データを書き起こす過程において、指示代名詞のさす指示対象を同定したり、発話と発話の行為・状況変化を付加することにより発話間のギャップを埋めたりしながら理解を深めることができる。このように、ビデオ等のメディアのもつ情報は、文字化することにより教授方略等教師の内観に関わる考察も可能となり、記述された授業記録は授業研究において不可欠なデータとなる。

井上光洋のまとめた「日本における授業研究の系譜図」をもとに授業研究の系譜について概観する。

1. コミュニケーション相互作用、意思決定・工学的アプローチによる授業研究

戦後日本の子どもの立場・視点から経験を重視した民主的な教育の確立に、デューイ（Dewey, J.）のプラグマティズムの教育論（『学校と社会』『民主主義と教育』『経験と教育』など）は、重要な基盤となっていた。また、タイラー（Tyler, R. W.）のカリキュラム開発の影響を受けたブルーム（Bloom, B.S.）は、教育目標を内容系統的視点と能力形成的視点の両側面から整理して、分類・体系化（『教育目標の分類学』）し、さらに、タバ（Taba, H.）は、そこからカリキュラム開発の方法論へと定式化させた。この知見は、1960年代以降の「教育内容の現代化」の視点から多くのカリキュラム開発へと発展することになった。さらに、伝統的な学習心理学を基盤に、授業計画の考案・検討に関わる学習理論を体系づけ、学習を分類し階層構造として整理し、教授・学習の系列化やカリキュラムの構成等についてのガニエ（Gagne, R. M.）の多くの著書（『学習の条件』『カリキュラムと授業の構成』等）は、日本の教育実践・研究に大きな示唆を与えた。

教師教育の分野では、教師教育におけるプロトコール（当初は、授業の原記録として16ミリフィルム）の意義や重要性を指摘し、プロトコルアプローチ導入のきっかけをつくったスミス（Smith, B. O.）、さらに教授スキル訓練の方法であるマイクロティーチングを開発したアレン（Allen, D. W.）、イブ（Eve, A.W.）、ライアン（Ryan, K. A.）らがあげられる。

アメリカでは、行動科学、教育工学等の諸科学の発展に基づき、授業の観察・分析・評価の目標を明確にし、工学的手法によりシステムチックに定量的・客観的に行うという要請から、ベラック（Bellack, A. A.）、フランダース（Frlanders, N.）、ハウ（Hough, J. B.）、ダンカン（Duncan, J.K.）など1970年代前半までに固有の特徴を持つ100を超す、カテゴリー・システムが開発された。これは、授業・学習過程における相互作用、教授・学習行動の分析等を、目的に合わせて予めカテゴリーを設定し、授業の観察、授業の録音・録画等の視聴、あるいは授業記録（記述記録）に基づき単位時間ごとにカテゴリーと照合してコード化し、出現頻度等を調査・集計を行い、分析・検討する方法である。

日本でも、行動科学、教育工学等の諸科学の発展とアメリカにおける研究の影響を受け授業の観察・分析・評価の目標を明確にし、工学的手法によりシステマチックに定量的・客観的に行うという要請から、坂元昂（相関分析，時系列分析，授業改善視点表等），木原健太郎・加藤幸次（フランダース，ベラック），西之園晴夫（授業者による授業行動のカテゴリーシステム），山本美津城（フランダース），宇川勝美（フランダース），小金井正己・井上光洋ら（OSIA）水越敏行，成瀬正行らが授業をコミュニケーション過程としてとらえ相互作用分析の方法を開発・試行し，授業研究への新たな提案をした。

その中で，ベラックのカテゴリーは，教室固有のコミュニケーションのパターンの分析に，フランダースのカテゴリーは，教師・学習者の相互作用としての教授効果と授業風土への影響の分析に焦点が当てられている。とくに，フランダースのカテゴリーシステムは，教師・学習者合わせて 10 の言語行動のカテゴリーから構成され，その同定も簡単であることから初心者にも比較的扱いやすいシステムである。さらに，フランダースのカテゴリーを修正したシステムを，タバほかの研究者が提案している。日本でも研究目的に合わせアメリカからの翻訳・導入だけでなく独自のカテゴリーシステムを開発し，さらに小・中学校の授業の特徴に合わせたカテゴリーやサブカテゴリーを設けるなどの改訂を行い実用化されてきた。教員養成大学・学部，各県などの教育センター等で教育実習や教員研修において活用されてきたものの一つとしてフランダースのカテゴリーがあげられる。

ハウとダンカンによる OSIA(Observational Systym for Instractional Analysis)は，授業の言語行動だけでなく非言語行動も対象としており，授業のもつ相互作用・コミュニケーション機能だけでなく授業のもつ特性や機能を解明できるなどフランダースにはない特徴をもっている。小金井正己らは，OSIA のカテゴリーシステムを基盤にサブカテゴリーを構成し，教育実習生と熟達教師の授業の分析に活用，その比較研究から実習生の授業では解明行動（掘り下げ）が弱いことを実証した。さらに，このカテゴリーを基盤に「発問過程の意思決定モデル」へ発展させ，マイクロティーチングと組み合わせ実習生の教授スキルの訓練に活用するなど，教師教育と授業研究を結びつける研究へと進展させた。

日本の相互作用・コミュニケーション分析は，アメリカの教師の役割，授業・学級の雰囲気，コミュニケーションに焦点をあてた分析に影響・触発されてはじまり・進められたが，研究目的や方法，対象とする小・中学校の授業の特質に合わせ思考・認識過程，集団・社会過程に焦点をあて，その結果を授業改善に結びつけるという特徴をもつこととなった。

教員養成大学・学部における教育方法，教育実習の改善・充実，授業過程の分析研究等について教育学，心理学，理学，工学等の広範な分野・視点から実証的・実践的な研究を行う機関として教育工学センターが，1971 年に北海道教育大学，東京学芸大学，愛知教育大学，福岡教育大学に創設されて以来，順次全国の教員養成大学・学部を設置され，その後その対象領域・分野の広がりとともに教育実践研究指導センターとして設置されるようになり，さらに教育臨床相談分野までも視野に入れた教育実践総合センター等へ改組

を行い現在に至っている。(これらのセンターが加盟し「国立大学教育工学センター協議会」を結成し、名称変更に伴い現在「国立大学教育実践関連センター協議会」と改称、以後センター協議会と略称。)さらに、センター協議会は、教育工学の研究を踏まえその成果を学問研究として位置づけられるよう「日本教育工学雑誌」を編集・刊行する日本教育工学雑誌刊行会の主務機関としての役割も担っていた。

1970年代から80年代、教育実習の改善・充実と事前事後指導の単位化が課題となったとき、センター協議会では、教授スキル研究会を設け、教師の実践的能力を知的背景をもつプロセススキルとして捉え、検討してきた。その結果、新しい指導内容・方法として教授スキル・マイクロティーチングの導入を図るが、当初のアレンらの教授スキル訓練のみに焦点をあてるものから、各大学の実習システム、実習校との関係等数十年に亘る経緯を尊重するとともにその所属教官の研究・教育の特徴を生かし、授業の準備活動である教材研究に基づく授業設計とマイクロティーチングを組み合わせる指導プログラムを開発し、試行・評価を繰り返す過程で、深化・進展させていった。(例えば、岩手大学、東京工業大学、東京学芸大学、横浜国立大学、福井大学、京都教育大学、奈良教育大学、岡山大学、香川大学等)このような各大学・センターにおける研究の成果・知見は、「各大学のセンターの紀要」「日本教育工学雑誌」「教師教育教材(ビデオ教材：放送教育開発センター)」等に公表され、共有化されてきた。

「日本教育工学会」は、教育工学関連学協会(CAI学会、電子情報通信学会教育工学研究専門委員会、国立大学教育工学センター協議会、日本視聴覚教育学会、日本放送教育学会、日本科学教育学会、日本教育方法学会(名称は当時))の会員を基盤に創られた(1985)。このようにセンター協議会の構成員である各大学センター関係者の大多数が日本教育工学会の会員となることとなり、「日本教育工学雑誌(日本教育工学会論文誌)」は、センター協議会・各大学のセンターの研究・教育活動の成果が投稿され、その活動の反映される場ともいえる。なお、日本教育工学雑誌は、「マイクロティーチング(第4巻3号：1980)」「教育実践研究(第11巻2/3号：1987)」「授業研究(第18巻3/4号：1995)」そして「教育実践研究の方法論(第26巻3号：2002)」等の特集号を編輯し研究成果を結合させ、その時々々の教育の課題へのアプローチの示唆の役割を果たすとともに、日本教育工学会設立後10年間(1986-1995)の「授業研究の動向(第20巻4号：1997)」を整理・報告している。

教育実習等の大学のカリキュラムにおいてマイクロティーチングや授業観察などにより教授スキル等の実践的力量的形成等の指導プログラムの開発やその試行による評価等に関わる研究：小金井正巳、井上光洋、児島邦宏ほか(1980)、近藤勲(1980, 1995)、生田孝至(1987)、南部昌敏(1995)、藤岡完治(1995)などがある。また、教師の私的言語に焦点をあてた研究(藤岡完治：1995)、教師の自己内省による成長に焦点をあてた研究(浅田匡：1993, 1995)についても新しい側面として捉えることができよう。

行動科学から認知科学へと枠組みの変化が授業研究にも影響し、授業過程における教授・学習行動との関係において教師がどのような教授テクニクスを採用するかという、授業における教師の意思決定の重要性を指摘したスノー (Snow, R. E.), シェーベルソン (Shavelson, R. J.), ピーターソン (Peterson, P. L.), クラーク (Clarack, C. M.) らの研究に焦点が当てられ、この影響を受け日本の教育研究・授業研究も大きく変容した。その中の一つとして授業ルーチンなど学級づくり (教室の人間関係) といわれる教授機能と経営機能をあわせもつ教師の役割や、授業における子どもについての教師の認知や意思決定、さらに授業における子どもの認知過程など、授業における教師と子どもの内面過程 (認知・情意過程) に焦点をあてた吉崎静夫を中心とした現職教師との共同研究の成果がいくつも報告されている。また、授業を教師の意思決定過程における教授行動の選択系列としてみなし、授業記録などにに基づき授業の展開過程のある時点でとり得る教授行動の選択系列をアセスメントすることにより授業の構造、教授技術等を明らかにする研究 (井上光洋) は、授業における実践の知 (プロセス知) に焦点をあてた貴重な研究として注目される。

2. 現象学的アプローチによる授業研究

現象学的方法は、「あらゆる客観的な世界観察は外部の観察であり、ただ外側のものを把握するにすぎない。徹底した世界観察とは、自己自身を外化する主観性の体系的で純粋な内部観察に他ならない……」というフッサール (Husserl, E.) の考えを取り入れたもので、観察者の鋭い主観を中核とし、組織的、体系的なルールはなく、授業観察の視点も観察者によって異なり、授業記録の様式も様々であり、科学的法則や一般化を目指すものではなく、「私」の個人的な経験、授業理解、授業の見え方に焦点が当てられている。

この研究における成果として、客観的に観察された授業事象の解釈により授業の流れを構成する単位概念として「ゆさぶり」「間合い」などが抽出されている。

3. 教育実践から生まれた授業研究

近代の学校制度が整った大正期、近代的な人間形成の教育に向け、画一的、統制的、形式的な教育のあり方を改革しようという主張や試みが第一次世界大戦終了後の世界的なデモクラシーの潮流やプラグマティズム影響などと相まって、子どもたちの立場・視点から教育を考える新教育運動が起こった。1921年 (大正10年) 8月に開かれた、樋口長市「自由教育論」、河野清丸「児童教育論」、手塚岸衛「自由教育論」、千葉命吉「一切衝動皆満足論」、稲毛金七「創造教育論」、及川平治「動的教育論」、小原国芳「全人教育論」、片上伸「文芸教育論」による連続講演会「教育学術講演会」 (いわゆる「八大教育主張」) は、新教育運動の評価とさらなる発展への過程とみることができる。

野口援太郎 (兵庫県姫路師範学校初代校長: 1901-1919) は、教職は、精神に生きる

ための最も高尚な職業であるとの新しい師範学校教育を模索しており、岡田五兎(兵庫県御影師範学校：1905～1931)は、真の教育者はその根底において個性尊重的、自由主義的、平等主義的であることを求め、基礎的教養として哲学や道德の根本問題を追求し、軍隊式の師範教育の中で、「善の研究(西田幾多郎)」「哲学通論(田辺元)」等の書物を教科書に用いて修身の授業を行うなど師範学校においても新しい教育の姿を求めていた。

及川平治(明石女子師範学校附属小学校主事：1908－1936)は、アメリカ的な教育科学的精神を主唱し、教科や教材のより学習活動の単位(分団)を可動的なものとする「分団式動的教育法」は、生活経験に基づき子どもを主体とし個性に応じた学習過程(教育課程)を展開し効果的な学習を試行・検討するという実証的な研究を進めてきた。

木下竹次(奈良女子高等師範学校附属小学校主事：1919－1941)は、画一的、形式的教育から、子どもの生活と学習の結合により生活と学習の向上を図る「学習法」「合科学習」の提唱し、その理論と実践により自由教育研究の中心的役割を担っていた。奈良女高師附属小には木下竹次が着任する前年に千葉命吉、志垣寛、桜井祐男、藤本光晴、永田与三郎が着任しており、木下主事のもとでともに仕事をした。後に、志垣(池袋：主事)、桜井(兵庫・御影：校長)は「児童の村小学校」の運営に携わり、千葉は広島県師範学校附属小学校主事となるなど教育界でのリーダーとなった。また戦後も同校では、重松鷹泰主事のもとで、既存の教科カリキュラムの枠組みにとらわれない「しごと」「けいこ」「なかよし」からなる、新たな生活カリキュラムに基づく「奈良プラン」の構想と実践により学習研究、合科学習に関する先進的な研究を行い、長岡文雄などの多くの優れた教育実践者を生み出してきた。

手塚岸衛(千葉師範学校附属小学校主事：1919～1926)は、国定教科書を金科玉条のごとく教授する画一的な教育から、「自由教育論」(子どもの質問や対立する意見を基に討議・討論により学習を行い、学校や学級の生活も子どもたちの自治による教育)を、篠原助市の心的・学問的支援を得て進めていた。千葉師範学校から千葉県立中学校長へ転出することになり、さらに退職後「児童の村小学校」に学び、それを足がかりとして「自由が丘学園」を創立(1928)し、自らの「自由教育」を進めた。

芦田恵之助(東京高等師範学校附属小学校)は、大正・昭和期に国語科教育に、これまでの課題、範文模倣から自由作文(「随意選題」)による新しい教授法を編み出した。後年、各地を廻り実地授業を行うなかで独特の教授法(「七変化教式」)を生み出すとともに、その普及につとめた。芦田恵之助の教壇行脚に同行した速記記者(青山廣志)により授業記録が作成され、授業の検討が試みられた。欧米直輸入の教育理論ではなく、日本固有の近代教育の流れをつくったひとりであり、「読み方は自己を読むものであり、綴り方は自己を書くものであり、話し方は自己を語るものである。即ち読み方・綴り方・聴き方・話し方と作業は四つに分かれてゐるが、自己という見地からいへば全く一つである。」の言葉が示すように生活綴り方の始祖のひとりでもある。

新教育運動にかかわりいくつかの個性的な私立学校が設立された。「児童の村小学校」は、教育改造運動を目的として野口援太郎、下中彌三郎、為藤五郎、志垣寛により創立された「教育の世紀社」によって東京府池袋(1924)に、後に兵庫県芦屋・御影(1925)、神奈川県茅ヶ崎(1925)等にも設置された。この学校には、野村芳兵衛、峯地光重、小林かねよ、土井竹次、鷺尾知治、戸塚廉などが参画していた。子どもを自立的な生活者に育てることを基本理念とし、子どもは教師と同行者(師弟同行)であり、子どもの遊びや生活を自主的・自治的活動として指導することをめざしていた。カリキュラム、時間割もなく子どもは興味のままに遊び、読書させるという初期の教育から、やがて教科の大枠と自由時間とに分け、教師の指導性を発揮する方法に変わり、野村らがしだいに綴り方を中心とする生活教育を主唱していくにつれて、児童の村の教育も変容していった。後に、生活綴り方運動の生活学校運動の拠点となった。

このように大正期の自由教育は各県の師範学校及び附属小学校、新設の私立学校等において、子どもの個性、自主性、主体性などに焦点をあてて、従来の国家主義、画一的な教育からの改造をめざして行われていた。

本格的な民間教育運動である『綴方生活』(小砂丘忠義ほか：1929)、『生活学校』(戸塚廉ほか：1935)など、子どもが自らの生活を対象に取材し、自分の言葉で文章を綴り、リアルに生活を見つめさせ、それを学級集団の中で検討するという、集団を教育的に組織し、集団に教育的意味を見出す生活綴り方による教育を行っていた教師は、『教育科学』(城戸幡太郎ほか：1931)、『教育』(1933)の刊行など教育の科学的・実証的研究をめざす教育科学研究会(1937 発足)の動きのなかに参画していったが、その後の大政翼賛体制のなかで終息していくこととなった。

戦後、「生きた生活に即して、自然や社会の見方・考え方を前進させようとする」「生活からじかに生まれたもの」を大切に、「ペン先でかくだけではダメだ。よい生活からこそ、よい文は生まれるのだ」と日本の綴り方教育の伝統をもう一度よみがえらせたいという願いをこめて執筆された『新しい綴方教室』(国分一太郎：1951)は、生活綴り方運動復興のきっかけとなった。また戦後、東井義雄は、自らの戦前の「生活綴り方」の活動の反省に基づき、子どもの生活(生活の論理)と科学(教科の論理)の組み合わせにより「教科の論理を子どもが自分のもの」として欲するように授業を組織し、『村を育てる学力』(1957)が国や世界を育てる学力につながるという教育実践を行った。さらに、『学習のつまずきと学力』(1958)、『学力観の探求と授業の創造―何をこそ学力というのか』(1969)というように「子どもの生活の論理と教科の論理」を視点とした実践を深化・発展させていった。

奥田靖雄、田宮輝男などの多くの教師が「生活綴方」を教育実践に取り入れ、活動を復興させるとともに、教育科学研究会との関わりをもつなど「国語教育」のあり方を探ることまで視野に入れた教育実践を進展させるようになっていった。

大村はまは、終戦直後新制中学校発足時に旧制高等女学校から転じ、校舎・教室、教科書等の学習環境が整わない状況において、次の時代をみつめ未来を築く子どもたちに教師として本当の力をつけようと考え、国語の授業を教室における国語学習の生きた言語活動の場として機能させるために、新聞・雑誌の切り抜き等を教材化し、国語「単元学習」の開発・実践をしてきた。「子どもが好きで、優しい先生はいくらでもいる。子どもが将来自立した時に、悔やまないように学力をつけてやるのが本当の先生だ。」「教師はいつも子どもたちが何を身につけなければいけないか、身につけているのかということをしきりと見つめていなければならない。そうしないと新しい授業というものを創造できない。」という専門職としての教師についての貴重な提言も含めて、大村はまのいわゆる教科書を使わず「2度と同じ教材を、子どもが違っても使わない。」ということをはじめとした独創的な実践に対して、「この人が教師になってくれたので、日本の国語教育が国際水準にまでなった。100年に一人の実践家。(波多野完治)」と評価されている。

これまでの定型的な授業から子どもの表現力に注目し、無限の可能性を秘めた子どもの潜在的能力を引き出すという、戦後民主主義教育の原点に立った教育を斎藤喜博は、群馬県島小学校、境東小学校、境小学校において校長として独特の授業論に基づき実践・展開してきた。退職後も、全国各地の学校や宮城教育大学等で教授学等の指導を行ってきた。斎藤校長を中心に金子緯一郎、武田常夫、赤坂里子、船戸咲子、金井栄子、児島環、海東照子、岡芹忍、井上光正、杉本和子らが、同僚の実践をモデルに「授業・教材の積み上げ」により、教師の子どもへの働きかけとそれによって引き起こされる子どもの変化との間のメカニズムに焦点をあて、「ゆさぶり」「かまし」などの教授技術をはじめ「授業の型（予備学習、独自学習、発表学習、整理学習、点検学習）」など授業組織の定式化を図り、「〇ちゃん式まちがい」「想像説明」などの授業の定石を生み出し、これまでの定型的な実践を脱皮し、優れた実践を実現していった。また、斎藤喜博は、教育科学研究会の教授学部会を基に「教授学研究の会」を発足させ横須賀薫、宮坂義彦、白銀一彦ほかの人たちと教育実践・授業研究をすすめることとなった。斎藤の宮城教育大学へ赴任のきっかけをつくった哲学者林竹二は、斎藤の発問に問答法・対話法（ソクラテス）に通ずるものがあると指摘している。その林は授業の原則を求め、全国各地で「人間について」のテーマで多数の授業実践を行った。

後に、「出口論争」「跳び箱論争」など教授学研究の会を批判する立場の向山洋一、宇佐見寛、有田和正などを中心として「教育技術の法則化運動」がすすめられ、さらに「教育技術学会」へと発展していった。

4. 日本が影響を受けた旧ソ連、東ヨーロッパの授業研究

抽象的思考、記憶などの人間特有の高次の精神機能は、社会的機能として間接的刺激である言語の獲得と活用を通して行われることや教育と子どもの発達との関係を捉える上で

の中心的概念として「発達最近接領域」は、子どもの精神発達に教授・学習が主導的役割を果たす重要な意味を持つなど、ヴィゴツキー(Vygotsky, L.S.)の理論は、日本の教育改革の理論的拠り所として貢献してきた。生活を通じての教育を行う、子どもの欲求・個性、子どもの集団形成を視点に集生活を通じての教育を行う、子どもの欲求・個性、子どもの集団形成を視点に集団主義教育を具体化したマカレンコ(Makarenko, A. S.)の理論は、第2次大戦後のスホムリンスキー(Suhomulinskii, V.A.)によるウクライナ共和国での実践により具体化し発展した。

『教授過程』(オコン: Okon, W.) は、直観から思考へ、思考から実践へという認識論を基盤に教授過程の理論を豊富な授業記録(授業過程)の分析の資料に基づきまとめたものである。また、教授学的理論、心理学的理論の知見に基づき、授業そのものを対象とし、授業記録に基づき優れた授業の一般的特質や法則性をとらえようとする試みが、ザンコフ(Zankov, L. V.:『授業の分析』)によりおこなわれた。このように教師を授業の主体として授業過程、授業方法、さらに教材の解釈などに焦点をあてたソビエト・東欧の授業記録に基づく科学的な授業研究の方法の紹介(矢川徳光、柴田義松、宮坂秀子ほか)は、日本の授業研究に大きな影響を与えた。

5. 五大学授業研究グループ、全国授業研究協議会の授業研究

砂沢喜代次(北海道大学: 鈴木秀一、阿部文男、小田切正ほか)は、当初、デューイなどの認識論の視点から授業研究を始めたが、『教授過程(オコン: Okon, W.)』などの影響を受け、授業過程を教師と子どもの集団的思考過程として位置づけ、教師と子どものコミュニケーションによる相互作用の教育機能を分析するための「発言連関図」とそれに基づき学級全体の思考をとらえる「集団思考の連関図」という方法を開発し、共同研究校を得て、子どもと教師、教材の関係を分析し、教育の理論と実践の統合するという実証的な研究をすすめた。これらの研究成果は、『学習過程の実践的研究(1959)』、『北海道大学教育学部紀要(1960)』(「第1部 教授-学習過程の構造分析」「第2部 授業調査」としてまとめられ報告され、紀要第7号全体がその報告となっている。)『子どもの思考過程』(1962)などにまとめられ、公表された。

砂沢喜代次が中心となり北海道大学(鈴木秀一、小田切正、熊谷和夫、阿部文男)、東京大学(細谷俊夫、齋藤健次郎、宮坂哲文、坂元忠芳、岩浅農也)、名古屋大学(木原健太郎ほか)、神戸大学(小川太郎、杉山明男、齋藤浩志)、広島大学(末吉悌次、新堀通也、片岡徳雄、佐藤正夫、吉本均、恒吉宏典)は「五大学授業研究グループ」を発足(1962)させた。後に、岩手大学(駒林邦男)、お茶の水女子大学(吉田昇)、和光大学(春田正治)が共同研究に加わった。

砂沢(1962)によれば東京大学は「技術科の学習過程における中学生の思考のパターンと思考様式」, 「社会科の教授・学習過程と学級集団の成長過程」, 名古屋大学は「授業に

おける子どもの教材の理解の深化」，神戸大学は「国語の授業における集団思考過程の効果」等，広島大学は「学級全体の共同討議の単位とする集団構造」「生活指導と教科指導の結合」，そして北海道大学は「思考深化におけるリーダーとしての教師の機能と学習効果」をそれぞれテーマとしてフィールドの学校で研究を進め，さらに次の段階では，小学校国語 5 年「最後の授業（原作：アルフォンス・ドーデ）」の教材をそれぞれの大学のフィールドの学校で授業を実施し，検討するという共同研究の方法をとった。

その後，「授業研究の内容，方法，資料を交流し，授業の科学もしくは教授学の確立を期する．（規約 2）」「授業研究に携わる実践者，専門領域研究者，心理学者，教育学者の協力体制をつくり，教授・学習過程の総合的研究を進める．（規約 3）」という規約に示されているように，小・中学校の授業を対象に，小・中学校の教師と大学の研究者との共同研究の組織「全国授業研究協議会（全授研）」も発足（1961）させ，前記の「五大学授業研究グループ」と「親子の如く関係を持って（砂沢）」研究を進めていった．また，「個別的教育技術を教師の共有財産として一般化させる」ことをねらい雑誌『授業研究』が創刊された．この雑誌は，2つの研究会の成果の公開の場の一つとしても機能していた．

また，「五大学授業研究グループ」「全国授業研究協議会」の発足と前後して邦訳・出版された『教授過程』（オコン：Okon, W. / 細谷俊夫・大橋精夫（訳）：1959），『授業の分析』（ザンコフ：Zankov, L. V. : 矢川徳光（訳）：1960）は詳細かつ豊富な授業過程の記録の分析の資料に基づきまとめた研究で，この授業研究の流れに刺激と発展の契機をつくった．

6. 日本独自の授業研究

1950 年代の中ごろからこの時代共通の願いである教育の科学化を目標に授業の学習過程における教師・学習者の教授・行動を記録して研究するという方法が駆使されるようになった．とくに，名古屋大学教育方法講座（重松鷹泰，上田薫，八田昭平ら）は，教育実践者との協力と録音機（テープレコーダー）の開発・普及と相まって克明な逐語記録を作成し，そこから子どもの考えをあるがまま動くままとらえ，実践・授業の評価を行う思考体制研究法としての「RR 方式（Relativistic Relation Research Method：相対主義的關係追求方式）」を開発した．さらに個人と集団の関わりから子どもの思考を「発言の関連図」「構造分析表」「発言一覧表」「発言表」「中間項」という授業記録（逐語記録）を整理し，構造化し，授業の構造を視覚化する方法についても考案した．

ここでは，授業という事実を追究し，授業における事実のみをつなげて，その関連を明らかにして，事実を解釈し，事実から理論を形成するという機能的方法を取り，教師自身が自分の実践を研究できることをもめざしていた（八田昭平）．これは，「教育を教育者のカンやコツをもととする技巧に委ねておくのではなく，教育を明確な根拠に基づく技術によって遂行していくことが必要である」という教育の技術化に基づく『教育の科学化』（重松鷹泰：1949）の主張にその根拠を見つけることができる．

八田(1990)によれば、授業研究には、観察対象としての授業があり、観察主体としての教師・研究者が存在する。基底にあるのは、主・客の対立を当然とするデカルト的発想である。そして、観察者によって抽象され、仮説され、確立された法則を適用するのが技術であり、科学が先行し、技術はそれに従う立場である。もう一つは、授業を主・客対立において見るのではなく、客体の動きの中に主体を埋没させることによって始めて見える世界があるということである。そこで生きるものの個性的な世界があり、存在するのは、複数の個性的な世界が自己を生かしながら、他の個性的な世界と交流するということである。もう一つ、この時代に国民のための教育学をつくるとき、外国からの輸入にこだわる必要はなく、自らつくり出す道の選択があった。ここに「五大学授業研究グループ」と重松鷹秦らの授業研究に対する考えの相違がみえる。

名古屋大学教育内容講座の広岡亮蔵・水越敏行は、学習者ができあがった知識体系を学ぶのではなく、系統学習における高い学力の形成と問題解決学習における知識の生成のプロセスに参加し生きた学力とを統合する学習方法・過程とする「発見学習」を考案するとともに、教育実践を通して実証的に研究を進めた。

参考文献

- 原田悦子(1993)「分析のためのデータ化」、『プロトコル分析入門』, 新曜社,
高田清(1996)「授業研究における実践記録の意義と方法」、『教育実践研究』(福岡教育大学教育実践研究指導センター) 第4号
吉崎静夫(1991)『教師の意思決定と授業研究』, ぎょうせい
「1.コミュニケーション相互作用, 意思決定・工学的アプローチによる授業研究」については、次の文献を参考に概観した。
Clarack, C. M. & Perterson, P.L./山崎正吉:訳(1986/1993) Teachers' Thought Processes / 教師の思考過程, Handbook of Research on Teaching(3deEdition)
水越敏行(1987)『授業研究の方法論』, 明治図書
水越敏行(1996)教育工学研究のあり方について, 日本教育工学雑誌(20)
大塚明朗(編)(1977)『教育工学の新展開』, 第一法規
澤本和子(1997)授業実践研究の現在—授業研究の視点と授業の記述する方法をめぐって—, 山梨大学教育学部研究報告 48
日本教育工学雑誌は、ほぼ全般に亘り参考にさせてもらった。「マイクロティーチング(第4巻3号:1980)」「教育実践研究(第11巻2/3号:1987)」「授業研究(第18巻3/4号:1995)」「授業研究の動向(第20巻4号)」については、特に参考にした。
「2.現象学的アプローチによる授業研究」については、次の文献を参考に概観した。
西之園晴夫(1988) 第4章授業の流れ—授業過程—, 『授業技術講座—基礎技術編—1 授業をつくる』, ぎょうせい

「3.教育実践から生まれた授業研究」については、次の文献を参考に概観した。

- 芦田恵之助(1935)『国語教育易行道』,同志同行者
芦田恵之助(1938)『教式と教壇』,同志同行者
波多野完治(1987)「授業の心理学」小学館
波多野完治(1990)『波多野完治全集』第10・12巻,小学館
堀隆三(代表)(1955)『三人の先生』,三先生言行録刊行会
林竹二(1976)『授業の中の子どもたち』,日本放送出版協会
井野川潔(1982)物語教師の歴史,あゆみ出版
井上光洋(1988)「授業実践・指導事例から学ぶ 2.大村はまの授業から学ぶ」,『授業教育技術講座 4-教師の実践的能力と授業技術-』,ぎょうせい
石井庄司(1958)「Ⅲ 国語教育研究史論」『国語教育科学論』明治図書
稲垣忠彦(1995)『授業研究の歩み 1960-1995年』,評論社
加藤幸次(1977)『授業のパターン分析』,明治図書
垣内松三(1961)『国語教育学』,三省堂
木下竹次(1923)『学習原論』目黒書店
木下竹次(1972)『学習各論』玉川大学出版部
国分一太郎(1951)『新しい綴り方教室』,日本評論社
国分一太郎(1965)「私たちの綴り方会議」から、『教育実践記録選集第五巻』,新評論社
中野光(1976)『教育改革者の群像』,国土社
長岡文雄(1978)『合科教育の開拓』,黎明書房
NHK(1976放映)「教える」,「訪問インタビュー」(ビデオ),筑摩書房
日本作文の会(編)(1962)『講座生活綴り方-生活綴り方の体系Ⅰ-』,百合出版
日本作文の会(編)(1962)『講座生活綴り方-生活綴り方の体系Ⅱ-』,百合出版
西森章子,井上光洋(1998)「大村はまの授業論に関する研究(1)」大阪大学人間科学部
紀要第24巻
西森章子,井上光洋(1998)「大村はまの授業論(2)」
野村芳兵衛(1974)下中教育論とわたし,『下中彌三郎教育論集 蔓人労働の教育』平凡社
沖垣寛他(編)(1957)『語録 芦田恵之助先生の道と教育』,恵雨会
奥田靖雄,国分一太郎編(1964)『国語教育の理論』,むぎ書房
奥田靖雄,国分一太郎編(1974)『読み方教育の理論』,むぎ書房
大村はま(1988)『教室に魅力を』,国土社
大村はま(1989)『教えながら教えられながら』,共文社
大村はま(1996)『教えるということ』,共文社
斎藤喜博(1958)『未来につながる学力』,麦書房
斎藤喜博(1964)『授業の展開』,国土社

- 斎藤喜博(編)(1958)『未来につながる学力』,麦書房,
- 川島浩, 斎藤喜博(1960)『未来誕生』,一莖書房,
- 斎藤喜博(1960)『授業入門』国土社,
- 斎藤喜博(編)(1962)『島小の授業』,麦書房,
- 斎藤喜博(編)(1963)『授業』,麦書房,
- 斎藤喜博(編)(1964)『島小物語』
- 斎藤喜博(1969)『教育学のすすめ』,筑摩書房
- 斎藤喜博(編)『島小研究報告』
- 渋谷清視(編)(1956)『教師の実践記録—作文記録—』,三一書房
- 下中彌三郎伝刊行会(編)(1965)『下中彌三郎事典』,平凡社
- 武田常夫(1964)『文学の授業』,明治図書
- 田宮輝男(1953)研究きろくのまとめ方,『よい作文のかき方4年生』,日本作文の会(編),
鶴書房
- 田宮輝男(1965)『村の子どもの生活と綴方』,教育実践記録選集第五巻,新評論社
- 東井義雄(1957)『村を育てる学力』,明治図書
- 東井義雄(1958)『学習のつまずきと学力』,明治図書
- 東井義雄(1961)「授業の中で考えてきたこと(算数)」『私の授業』,麦書房
- 東井義雄(1969)『学力観の探求と授業の創造—何をこそ学力というのか』,明治図書
- 東井義雄(1989)『東井義雄著作集』(1-7),明治図書
- 文部省科学研究費補助金報告書「斎藤喜博の授業論に関する総合的研究」(1993)研究代
表者児島邦宏
- 文部省科学研究費補助金報告書「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業分析方
法の開発」(1994)研究代表者井上光洋
- 文部省科学研究費補助金報告書「教授行動の選択系列のアセスメントと過程決定モデル
による授業分析方法の開発」(1998)研究代表者井上光洋
- 文部省科学研究費補助金報告書「日本における授業研究方法論の系譜と体系化に関する
総合的研究」(1999)研究代表者井上光洋
- 「4.日本が影響を受けた旧ソ連,東ヨーロッパの授業研究」については,次の文献を参
考に概観した.
- オコン/細谷俊夫・大橋精夫(訳)(1959)『教授過程』,明治図書
- マカレンコ(1964)『マカレンコ全集』(第1-8巻),明治図書
- スホームリンスキー/笹尾道子(訳)(1971)『教育の仕事』,新読書社
- 砂沢喜代次(1968)『西欧・ソ連との教育対話』,明治図書
- ヴィゴツキー/柴田義松(訳)(1970)『精神発達の理論』,明治図書,
- ヴィゴツキー/柴田義松・森岡修一(訳)(1975)『子どもの知的発達と教授』,明治図書,

ヴィゴツキー/柴田義松(訳)(1962)『思考と言語』,明治図書,
ザンコフ/矢川徳光(訳)(1960)『授業の分析』(上・下), 明治図書

「5.五大学授業研究グループ, 全国授業研究協議会の授業研究」については, 次の文献を参考に概観した.

小田切正(1995) 戦後授業研究と学校教育をめぐって—一つの整理の試みとして—, 教育方法 24『戦後教育方法研究を問い直す』

砂沢喜代次ほか(1962)「特集: これからの授業研究」現代教育科学 (56)

砂沢喜代次(1959)『学習過程の実践的研究』,

砂沢喜代次ほか(1960)『北海道大学教育学部紀要』, 第7号

砂沢喜代次(1962)『子どもの思考過程』, 明治図書

砂沢喜代次(編)(1966)『授業組織化の理論』, 明治図書

砂沢喜代次(編)(1969)『授業過程と集団思考』「講座子どもの思考構造 4」, 明治図書

砂沢喜代次(編)(1971)『集団思考の教育原理』「講座授業と集団思考 1」, 明治図書

また, 雑誌『授業研究』の 1960 年代, 1970 年代発行のものが下記のような特集を組んでおり参考となった。

・「特集: 授業記録の科学的分析法」(1964 年 9 月号), 1965 年 11 月号「特集: 研究授業と授業研究はどうちがうか」(1965 年 11 月号), 「特集: 教科の論理と子どもの認識のずれ」(1965 年 12 月号), 「特集: 認識過程と集団過程の関連を探る」(1966 年 12 月(臨時増刊))

「6. 日本独自の授業研究」については, 次の文献を参考に概観した.

八田昭平(1989, 1990, 1993), 『現代教育方法論』(第一部-第四部)

八田昭平(1990), 教育実践における技術と思想の問題, 鳴門教育大学研究紀要(教育学 編)

広岡亮蔵(1958)『学習形態』, 明治図書

水越敏行(1975)『発見学習の研究』, 明治図書

重松鷹泰(1949)「教育の科学化」『学習研究』(臨時特集号), 奈良女高師附属小学校学習研究会

重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平(1963)『授業分析の理論と実際』, 黎明書房

重松鷹泰, 上田薫, 八田昭平(1964)『続・授業分析の理論と実際』黎明書房

重松鷹泰(1965)『RR 方式—子どもの思考体制の研究』, 黎明書房

重松鷹泰(1970)『授業分析の方法』明治図書

第2章 全国授業研究協議会の発足と授業研究運動

―学習集団づくりによる授業研究の系譜と課題―

深澤広明・黒谷和志

1. 授業研究における集団過程への着目

授業研究において、授業を認識過程と集団過程の両側面からとらえた場合、認識過程に重きをおき、教材の開発や授業書の作成に向かう北大（北海道大学）グループに対して、全授研運動における広大（広島大学）グループの特色は、授業の集団過程に着目して研究を進めていた点にある。ただし授業における集団への着目は、広大グループのなかでも、二つの流れが存在していた。

一つには、1960年代当時の末吉梯次教授・新堀通也助教授の教育社会学研究室を中心に展開される「集団学習」の立場からの授業研究であり、その研究と実践への関心は、以下のように述べられている。

「従来の学習指導論には、この集団という視点が明瞭に出ていなかった。集団的な性格や構造がつかまれていなかった。いかなる学習指導も、それぞれ独自の集団構造をもっているという点が見落とされていた。そのために、もっとも一般的に見られる学習形態であるところの、いわゆる一斉学習の問題も、こうした視点から見るということはなされなかった。われわれの集団学習は、この一斉学習の集団的側面に着目し、その問題を集団構造の問題としてとりあげ、そのような側面から問題に対処しようとしたところに生まれ出たものである。すなわち、一斉学習の難点を救うための、学習場面のよりよき集団構造はどんなものか、という問題への解答としてあらわれたのが、集団学習である」（末吉梯次「集団学習の効率（A）」砂沢喜代次責任編集『講座授業研究Ⅳ 授業における集団過程』明治図書、1964年、120頁）。

こうした社会学的なアプローチに対して、いま一つの系譜は、佐藤正夫教授・吉本均助教授の教育方法学研究室を中心に展開されていく「集団の教育」であり、それは後に「学習集団づくり」による授業改造運動として普及していくものである。

両者の研究視点や授業実践へのスタンスの違いは、社会学をディシプリンとする教育社会学の「実証的な説明科学」と、教授学を継承する教育方法学の「規範的な実践科学」との違いがあると言えるかもしれない。一斉学習と集団学習を比較することで、一斉学習の問題点や集団学習の効果を実証的に説明することに力点をおくか、一斉学習の持つ問題点を克服する方法やすじ道を具体的に提起し、授業改造を実践的に追究していくかの違いとなって現れてくる。もとより両者は、相対的に独自の研究を進めながらも、時に共同して学校の授業研究に取り組んできたのである。

そうしたなか、1967 年（昭和 42 年）10 月 2 日、3 日の両日にわたり、全国授業研究協議会（全授研）の第 4 回全国大会は、「集団の教育」を実践的に追究していた「広島県の比婆・庄原地区」の 4 つの学校、庄原市の山内小学校と山内中学校、比婆郡東城町の森小学校と八幡中学校を会場に、開催されたのである。

2. 「集団の教育」の展開と全授研第 4 回大会の意義

全授研第 4 回大会が開催された広島県北部に位置する庄原市および比婆郡における授業の基盤には、「土着の思想」が存在することを砂沢喜代治氏は指摘している（砂沢喜代治「授業の組織化とその実証の典型」全国授業研究協議会編『授業の集団化』明治図書、1968 年、187 頁）。では、庄原・比婆地区の授業研究運動の推進力となった「土着の思想」とは、いかなるものであったのだろうか。当時、県北の地で展開された授業づくりの過程のなかに入りこみ、実践的な研究を押し進めた吉本均氏は、「全国授業研究協議会・第 4 回広島大会報告」のなかで、庄原・比婆地域の「授業改造の原動力」となった教育伝統として、「固有な生育史」をそれぞれ背負い込んでいる子どもたちの「生活台」にまでをも問題とする「生活綴方の教育伝統」とともに、「同和教育の思想と『集団の教育』実践」の存在を指摘している（吉本均「全国授業研究協議会・第 4 回広島大会報告－『集団の教育』その歴史・意味・問題」全国授業研究協議会編『授業研究』明治図書、1968 年 2 月号、114-115 頁）。全授研第 4 回大会は、「子どもの思考を高める授業の集団過程をどう組織するか」を全体の主題として掲げ、その研究報告が『授業の集団化』（全国授業研究協議会編『授業の集団化』明治図書、1968 年）と題してまとめられていることからもうかがえるように、第 4 回大会は「集団」の観点から授業の構造や過程が分析されることに一つの課題があった。それを可能たらしめた庄原・比婆地区の授業改造の大きな原動力となっていたのが、吉本氏の指摘する同和教育の思想を基盤として形成された「集団の教育」であった。

庄原・比婆の「集団の教育」は、庄原市の山内中学校を中心に展開された。「集団の教育」の成立過程については庄原市教育委員会によって編集された『集団の教育』（部落問題研究所、1963 年）やその理論的・実践的指導に尽力した高場昭次氏によって執筆された『同和教育と授業』（部落問題研究所、1964 年）に詳しく記録されている。長年にわたり部落差別をうけてきた同和地区を区域に含んでいた山内中学校が、「分裂と差別を排して子どもたちの要求の解放とその組織的実現をめざして『集団の教育』を創造してきた背景には、同和教育の思想があったのである。学級内部『部落』を拡大再生産するような授業体質こそ何よりもまず、改められねばならない」（吉本均「全国授業研究協議会・第 4 回広島大会報告－『集団の教育』その歴史・意味・問題」『授業研究』1968 年 2 月号、115 頁）。生活意欲さえ失いかけている「最底辺の子どもの願い、要求」を解放し、「そ

れを組織的に実現していく子どもたちの学習権を全員に保障する「集団の教育」が生活指導および授業において創造されたのであった。

では、そこでの授業の集団化の特質は、いかなるものであったのか。第4回広島大会において山内中学校の授業を観察した杉山明男氏は、次のように述べている。「ここでは『授業』についてのきびしい要求を教師に出し、『もっとわかる授業』をするためにもっと研究してほしいという要求を生徒集団の要求として出していることであった。『わかる授業』への要求は、わかっていく者としての自分たちの学習についてのきびしい点検活動と無関係に存在するものではない。授業中の点検、授業後の点検は厳正に行われていた。『学習集団』ということの意味を、この実践を見たとき、私は、ほんとにそうだ、と覺らされたのである」(杉山明男『集団主義教育の理論』明治図書、1977年、466頁)。「分裂と差別」の社会構造のなかで、「学習権」を保障する授業という発想に立ち、学習要求を育てながら「最底辺の子どもを含めたすべての子どもに、わかる授業の創造をするということ」を課題とし、班を基本とした相互援助の組織をつくりだしていくのである。そのことは、たとえば、「学習時における生徒及び教師の目標」として「イ すべての者が発言できるようにしよう」「ロ すべてのものが、小集団で能率的に話し合いをしよう」「ハ すべてのものが授業をごまかすまい」を挙げ、次のような学習規律を作り出すことで授業の集団化をはかったことから伺える。

イの目標に対する点検内容

- ・ 班長及び班員は、発表しない友だちを援助、激励したか
- ・ 反対意見、修正意見、賛成意見を理由をつけくわえて発表したか

ロの目標の点検内容

- ・ 教師の指示した話し合いの時間内で、班長は全員に意見を出させ、目標へ達したか
- ・ みんなは班長へ協力したか
- ・ 小集団で話し合ったことを、要領よくまとめて全体へ発表したか

ハの目標の点検内容として

- ・ 授業過程で一つのステップから他のステップへうつるとき、班員相互が理解したかどうかを確認したか
- ・ わからないとき、授業進行にストップをかけたか
- ・ わからないところを質問したか
- ・ わからない友を積極的に班員は教えたか

(高場昭次『同和教育と授業』部落問題研究所、1964年、92-93頁)

また、山内中学校の「集団の教育」が広がりを見せるにつれ、授業参観希望者が増えていくなかで、子どもたちは「授業は自分たちのものだ」という自覚にたち、参観希望者に次のような要求を提起した。「1 授業参観の場合、机間巡視をしないで下さい。」「2 授業中、ノートを取ってみないでください。」「3 放課後必ず私たちとの話し合いをもって

下さい。」「4 授業参観のときは途中移動しないで、一時間中いて下さい。」「5 生徒への質問は、学習中でなく時間外にお願いします。」「6 教室のうしろで雑談しないで熱心に参観して下さい。」「7 私達と一緒に研究する気持でいて下さい」(高場昭次『同和教育と授業』部落問題研究所、1964年、143-144頁)。授業参観者へ要求することで、子どもたちが授業研究へと参加し、子どもが自らの手で授業を育てる主体となっていたのである。

しかし、庄原・比婆地域の「集団の教育」は、一つの学校や学級のなかでの授業研究からのみ築き上げられてきたのではない。そのことに関して、『授業の集団化』の第特章「広島県庄原市・比婆地区における集団教育の展開」を担当執筆している小川太郎氏は「集団の教育」を『「集団主義教育」』の思想によって、学校の全活動が指導され、授業もまた行われている」と把握した上で、次のように述べている。「ただし、一般の集団主義教育が『学級づくり』の手だてという範囲で実践され研究されてきたときに、山内では学校づくり地域づくりという質で追究されてきた。このことは、山内実践が同和教育として進められてきたことと関係がある。全国的な運動としても、集団主義教育が『班・核・討議づくり』という形での学級づくりとして研究され実践される傾向が強かった中で、同和教育は『教育集団』の形成を求めてきたのである」(小川太郎「広島県庄原市・比婆地区における集団教育の展開」全国授業研究協議会編『授業の集団化』明治図書、1968年、34頁)。

「集団の教育」は、生活指導や授業において子どもの要求を組織する学級のなかでの集団づくり的側面をもつだけではなかった。「教師たちが精力的に部落に入り込む」ことによって、また、学校での子どもたちの変化を目の当たりにしていくなかで「父母集団」が組織され、さらには父母による学習会に子どもたちが参加していくことを通しながら、「教師と父母と子どもが互いに働きかけ合いながら集団として変革し成長していく」「教育集団」が形成されたのであった。(小川太郎「広島県庄原市・比婆地区における集団教育の展開」全国授業研究協議会編『授業の集団化』明治図書、1968年、32頁。こうした実践の記録は、庄原市教育委員会編『集団の教育』部落問題研究所編、1963年に詳しい。)

また、地域の課題として「すべての子どもの学力を保障する集団の教育のすじみちを明らかにする」ために、庄原市内の小・中学校で構成された「学校づくり研究会」などは、地域における「教師集団」の形成に大きな役割を果たしていた。第3回大会までの授業研究が「学校として取り組まれている」のに対して、第4回広島大会は庄原・比婆地区の4つの小中学校を舞台として開催されたのは、こうした地域における「教師集団」の役割が大きかった。そのことは、第4回大会運営の中心的役割を担った山内小学校の荒木政幸校長次のようなことばからもうかがい知ることができる。「四校が引きうけて授業公開することには格別の理由はない。どの他校でもだいたい同じ質の授業はなされているように思う。地域の全体制として研究しているのだ」(吉本均「全国授業研究協議会・第4回広島大会報告—『集団の教育』その歴史・意味・問題」『授業研究』1968年2月号、116

頁)。

同和教育の思想を基盤とした「集団の教育」を根にもつ広島県北での第4回大会は、小川氏が指摘したように、従来の授業研究が「学校としての取り組んでいるという共通の制限」を越え、「特定の学校をこえた運動」として展開されてきており、「庄原・比婆地区を選んだということは、まさにその点において、これまでの制限を越えようとした」という点に新たな意味を持っていた(小川太郎「広島県庄原市・比婆地区における集団教育の展開」全国授業研究協議会編『授業の集団化』明治図書、1968年、9頁)。庄原・比婆地区の授業改造の原動力となった「集団の教育」は、その地域の授業研究運動として、ある一つの学級・学校をこえたネットワークを築きだしていたのであり、そうした地域を共同研究の舞台とした点に新たな授業研究の展開が見られたのである。

3. 森小学校『集団思考の態度づくり』の評価と課題

(1) 「集団思考の態度づくり」実践の展開と自主・共同の学習体制の構想

広島県北部の比婆郡東城町にある森小学校も、第4回大会の会場となった一つの学校であるが、山内中学校を中心に庄原地区で展開した「集団の教育」の影響を受けながら、「集団思考の態度づくり」を基調とした学習集団づくりを展開した。森小学校の授業改造の過程は、以下のような文献に詳しい。①広島県東城町森小学校「授業効率をあげる学習集団づくり」『授業研究』23号、1965年10月号。②吉本均・広島県比婆郡森小学校「学習への態度変容の実践過程」『授業研究』33号、1966年7月号。③吉本均・広島県比婆郡森小学校『集団思考の態度づくり』明治図書、1966年10月号。さらに、森小の「集団思考の態度づくり」の研究・実践は、現代学級経営研究会において『現代／学習集団づくり入門』(東方出版、1968年)にまとめられた。

森小における「集団の教育」の展開が、「集団思考の態度づくり」として追求されるにいたった背景には、「バラバラの個人主義的、利己主義的な学習動機、『弱肉強食』の『野蛮な競争』状況におちいつている学級の現状」のなかで、「ものを言わない子ども」「優等生になりたい子ども」「お行儀のよい子ども」「手をつながない子ども」の姿があった。そうした子どもたちの学習意欲を回復させ、自主・連帯の学習体制の確立をめざして、取り組まれたのであった。何よりも、「子どもの思っていること、考えていることを発表する力がめだって不足している」ことに課題を見だし、「どんな場所でも、どんな状況のなかでも、自分の思ったことを発表できる子どもにする」ことがめざされたのである(吉本均・広島県東城町立森小学校『集団思考の態度づくり』明治図書、1966年、37頁)。

しかし、そうした子どもたちが抱えている問題は、個々の子どもたちの問題に還元して捉えられたのではない。「学習に対する主体的意欲を喪失した態度を『疎外』と名づけるとすれば、わたしたちの実践も疎外の克服過程ということだったといえます。ところで子

どもたちは、おとなによって、しかも『教育という』名のもとで、『お行儀のよい子』に『ほんねをいわない子』に疎外させられていることも多いのです。」(吉本均・広島県東城町立森小学校『集団思考の態度づくり』明治図書、1966年、225頁)と指摘されたことからわかるように、「発表に対する質問が心配だ」「はずかしい」「まちがって発表しないか心配だ」「どのように発表してよいかわからない」という子どもたちの声は、学級の中にある教師と子ども、子どもと子どもの関係性のなかにおいて捉えられてきたのである。一部の子どもたちが発言を独占するような学級やそこでの授業を変革しつつ、全員の子どもたちが授業に主体的に参加できる真理・真実に開かれた自由な言説の空間を創出することにむかって、自主・共同の学習体制をつくり出していったのであった。

とりわけ、森小の「集団思考の態度づくり」実践においては、「はずかしい」とか、「まちがうかも知れない」という感情や態度ゆえに沈黙を余儀なくされている子どもたちの側から、「集団を意識した発言形式」と自由発言といった自主・共同の学習規律＝ルールを構想し、「一問一答の授業で頭のよい子はどんどん授業のなかにとびこんでくるけれども、そうでない子どもは常にお客さんでいる」子どもたちの姿に端的に現れる学習観(態度)をくずし、「共同的学习観と学習関係」を築く授業改善のシステムとして構想されたのであった。

(2) 森小「集団思考の態度づくり」実践の再評価の動向と学習集団づくりの課題

1990年代に入り、森小学校の「集団思考の態度づくり」を積極的に再評価している研究者の一人が、藤原幸男氏である。その研究成果は、次のような論文からうかがい知ることができる。藤原幸男「学習集団づくりを基底とした授業指導実践の展開—1960年～1970年代前半における全授研広島グループを中心にして—」吉本均研究代表者『教育方法学研究における「知の枠組み」(パラダイム)に関する学際的・総合的研究—戦後授業観の総括と21世紀教育への展望—』(科学研究費補助金・総合研究A・研究成果・2年次・中間報告)1995年。藤原幸男「戦後教育実践における『授業と集団』の問題」吉本均研究代表者『教育方法学研究における「知の枠組み」(パラダイム)に関する学際的・総合的研究—戦後授業観の総括と21世紀教育への展望—』(科学研究費補助金・総合研究A・研究成果・研究成果報告書)1996年。藤原幸男「授業における集団思考と学習集団—その歴史的検討」全生研編『生活指導』明治図書、1997年5月号。

とりわけ、ユネスコ「国際教育勧告」や「子どもの権利条約」にもとづき提起された「参加に開かれた学習論」に示唆を受け、構想された共同探究的授業が報告され「授業と集団」のパラダイム転換が模索されていくなかで、そうした研究動向を森小の「集団思考の態度づくり」をはじめとした学習集団づくりによる授業改造の歴史的遺産のなかに正しく位置づけようとしているといえる。

ここでは、次の2点に着目したい。まず一つは、共同探究的な授業の提起が、「授業の

中の自治」を追求していることに関連している。森小の「集団思考の態度づくり」による授業改造は、自主・共同の学習体制をつくり出し、「授業の中の自治」を追求することで集団思考の組織化を支えていた。学習要求を実現する自主・共同の学習体制が子ども一人ひとりを学習主体とし、「教師は教材解釈・教材研究を再考せざるを得ない状況に追い込まれ、いっそうの深い教材解釈が要求される」点に、授業の共同探究的性格を伺うことができる（藤原幸男「戦後授業研究における学習集団研究の成果と課題」琉球大学教育学部編『琉球大学教育学部紀要』第56集、2003年3月、71頁）。しかし、「教科内容の指導については、特定の教科論、教科内容論とそれをもとにした教科内容指導論を借りていて、あるいはそれを前提として教科内容の指導を展開しており、その指導のもとで学習集団づくりで培われた力量を発揮させるという構図にとどまっていた」と指摘されるように、教授中心の授業構想が、学習主体の形成過程を教師の指導構想の枠内にとどめ、学習要求する主体の形成も、教師を教材解釈へと向かわせたにとどまり、学習内容・学習方法の共同決定までにはいたらなかった（藤原幸男「戦後教育実践における『授業と集団』の問題」吉本均研究代表者『教育方法学研究における「知の枠組み」（パラダイム）に関する学際的・総合的研究—戦後授業観の総括と21世紀教育への展望—』（科学研究費補助金・総合研究A・研究成果・研究成果報告書）1996年、104頁）。

次に、「異質共存・共同」のプロセスとしての集団思考への着目がある。森小「集団思考の態度づくり」では、班活動を重視した自由な発言空間の創出から、教材の本質をめぐって、多様な意見を相互交流することによって深まる集団思考への発展が描かれていた。藤原氏は、森小「集団思考の態度づくり」実践が、つまずきやわからないを出すことを追求していたことに着目し、次のように指摘している。「つまずきやわからないを出してみんなで検討することは、どこかに存在する匿名的な客観的認識の追求とは異なる。授業の場にいる固有名をもつ他者の認識が問題になる。授業での子どもたちは、身体をもつ主体の経験の全体的な現れとしてつまずきやわからないをとらえ、共振・共鳴的雰囲気の中で感情を共有するとともに、感情と一体となった認識を追求していく。他者との関わりで、文脈のなかで意味が構成される。それを媒介として他者認識が深められ、それをくぐって自己認識が深められていく。個性的存在としての他者が多様な意見を出すのであり、多様な意見を相互交流することによって交響が生じ、他者の思考をくぐっての弁証法的認識が生まれる。他者をよびこむ思考方法に習熟するにつれて、集団思考は学習共同体の構成員に共有されていく。このような過程をくぐって課題解決に向けての共同探究がすすむ。その結果、普遍的であるとともに個性的な重厚な認識が形成される」（藤原幸男「授業における集団思考と学習集団—その歴史的検討」『生活指導』1997年5月号、116頁）。すなわち、身体をそなえた主体と主体とが向かい合い多様な意見を相互交流するなかで築かれる異質共存・共同の集団思考として再評価されているのである。

しかし、さらに藤原氏の次の提起は、今後、「集団思考の組織化」を再構築していくう

えて重要であろう。すなわち、ジェンダー論などから示唆を受け提起された「異質共存・共同」の授業改造の動向から明らかになってきているように、「教室内に閉じこもりがちであった」集団思考を越え、「教室内の当事者にとどまらず、教室外の諸当事者との対話・討論をよびこむ」集団思考が探究されてきているのである（藤原幸男「授業における集団思考と学習集団—その歴史的検討」『生活指導』1997年5月号、119頁）。「授業の中の自治」に支えられた集団思考の組織化は、既存の「学級」という枠組みを越え、社会とのつながり（学習空間の広がり）を求めながら、教室外に存在する「当該問題の諸当事者」との対話・討論として繰り広げられていくことが求めているといえよう。

4. 全授研第9回大会における授業の比較研究と発問論への転換

1967年の第4回大会から6年後の1973年（昭和48年）2月6日、7日の両日にわたって、比婆郡東城町の東城小学校を会場に、当日配布の「研究会要項」の表記に従えば、「第9回全国授業研究協議会全国大会」が開催される。当時、全授研の機関誌的役割を担っていた『授業研究』1973年1月号では、「全国授業研究協議会西日本大会」として「研究会案内」が告知されている。そこでは、「広島県双三郡三和町三和小学校識名教場」が会場として加わり、日程も、「二月五日午前〇時から識名教場で細見田鶴枝教諭の公開授業二時間（社会、国語）参観。午后一時頃から、この授業を中心とする討議、午后五時頃から東城町へ移動、宿泊」ののち、2月6日より東城小学校へ舞台を移して日程が組まれている。

この研究会の主題は「学習活動を高める学習集団づくり」であり、当日配布された「研究会要項」によれば、宿泊場所となっている旅館やホテルを会場にして、「学習集団」をキーワードに夜の分科会が夕食後の18時から21時まで、3つ計画されている。つまり、1つには、鈴木秀一（北大）氏を司会に「教材、授業過程と学習集団」（三楽荘）、2つには、吉本均（広大）氏を司会に「学習規律と学習集団」（東城ホテル）、3つには、小川太郎（日福大）氏を司会に「同和教育と学習集団」の3つである。

すでに『授業研究』1965年10月号の「研究紀要紹介」のコーナーで、前述の森小学校が、「授業効率を上げる学習集団づくり」というタイトルのもと、『学級集団』を『学習集団』にするための実践に意欲的にとりくんでいる」と、紹介されている。1966年の『集団思考の態度づくり』の最終章「協 学習集団の思想—結びにかえて」の冒頭を、「学習集団といういい方は、今日、わが国の教育界において完全な市民権を獲得したことばだとはいえないかもしれない」と書き始めた吉本均氏は、「学級集団づくりとは相対的に独立した固有の課題をもつ学習集団づくりのためには、どういう視点をもつ必要があるだろうか」という問題提起をし、「（1）教科教材の論理」と「（2）授業過程の論理」の2つの視点について展望しつつ、この章を書き終えている。全授研の第4回から第9回への展

開は、1960年代後半から1970年代前半へかけて「学習集団づくり」の授業実践と授業研究が、一定の市民権を得て、普及していく過程でもあったと考えられる。第9回大会は、その1つの集約した研究大会として位置づけられよう。それはまた、学級集団づくり的な視点である生活班の活用によって学習規律を育てる「集団思考の態度づくり」から、教科教材や授業過程の視点をふまえた「発問と集団思考の理論」への転換を図っていくことでもあった。

そのことは、東城小学校の「研究会要項」において、1つには、同一教材による授業比較というプログラムの構成に、2つには、「発問による指導過程の組織化」として構想される指導案の形式に、見ることができよう。この2つは、1つは、学習集団づくりの授業研究の方法論の問題にリンクしており、いま1つは、その後の学習集団づくりの実践が「発問と集団思考の理論」として展開していくことの転機となった研究大会であったことを意味している。

(1) 授業の解釈学的方法と授業比較—学習集団づくりによる授業研究の方法論

森小学校の研究同人であり、森小学校に泊まり込んで授業分析等の実際面を担当していた当時の広島大学大学院生であった小林一久氏（広島大学名誉教授）への聞き取りのなかで、全授研当初の授業研究のスタイルは次のような言説において回顧される。

「斎藤喜博に学ぶところも大きかったでしょうが、斎藤が世にでたきっかけは、いわば、写真家の手による、子どもの表情から読みとった教育成果の検証であったかと思います。それに対し、オコン・ザンコフの影響もおおきいでしょうが、言葉の録音・再生・分析という、解釈学的方法が中心だったろうと思う。これは全授研の生みの親の北大の砂沢教授なども同じではないかと思う。」

そのさい、この解釈学的方法が、文献学的なそれにつきるのではなくて、たとえば、「ドーデ『最後の授業』は、二つの授業過程そのものとその成果の比較が研究仮説で、それを実証—検証するサイクルをとりました。」そして、そうした「仮説をどう検証するか。簡単に言えば、出来るだけ数量化し比較する方法—いわば近代科学的方法と、無理な数量化を急ぐのではなく、授業のなかに生起する教育的な意味を解釈する—いわば解釈学的方法があらうと思う。研究室の手法は明らかに後者で、①教師の指導意図・手だてが授業に生きたかどうか②指導意図と成果にはどういう教育的意味があるのか③別の授業計画を立てるとしたらどうなるか、といったサイクルがとられたのだと思う。そのさい、仮説の検証は主として言葉の記録の分析が中心だが、小テスト、ノート類、観察記録、感想文等も意味を持つ。」といった一連の言説を小林氏から得ることができた。

この言説にある同一教材による「二つの授業過程そのものとその成果の比較」という研究仮説は、第9回大会のプログラム構成では、たとえば国語単元「ひとりぼっちのつる」（はぐるま教材）を使って、2年生の3クラスを、1限から3限まで通して参観し、午後

に分科会をもつようになっている。それも、3人の教師が共同で教材解釈し、指導過程も同一場面を共同で構成して、授業をすることになっている。教師と学級集団が「変数」となるように研究仮説が設定されている。5年生の「川とノリオ」も3クラスでそうであるし、2クラスだが1年生の「さるかにばなし」もそうである。さらに、「セロ弾きのゴーシュ」(宮沢賢治作)については、4年生と6年生という異学年のコンビが、共同で教材解釈をし、指導過程は別々に構想して午前中に授業を連続して実施し、午後の分科会に臨んでいる。こうした「同一教材による授業比較」という授業研究の方法論は、その後、日本教育方法学会第21回大会(1985年、新潟大学)でのシンポジウム「今、授業づくりで何を問うか—同一教材(今西祐行「一つの花」)による授業比較—」へとつながっていく、授業研究のきわめて基本的な手法としての「比較」ということになる。しかし、その「比較」は、「無理な数量化を急ぐ」ことで、その評価をくだすものというより、むしろそれぞれの「授業過程そのもの」のなかに「生起する教育的な意味を解釈する」ことで、モデルや典型化をはかることによって、日常の授業実践を相対化し、教育実践の選択肢を広げていくことを重視してきた方法論であったと考えられる。「別の授業計画を立てるとしたらどうなるか」を問うところに、「実践科学」を志向しようとする教育方法学の学的人格もあつたのである。

しかし、こうした「授業の比較」に対しては、「これは、後に私には、日常の授業計画そのものが研究仮説であってほしいという願望・授業への思い込みにつながりました。」

(小林一久)というように、日常実践のなかに内在する授業研究とその方法論としての「解釈学的方法」に収斂していくことになる。それは、授業研究の日常化を促進し、教師のなかに授業研究を普及していく側面もあると同時に、授業研究を「運動的な広がり」というよりも校内研修レベルに「閉じこめる」傾向にもつながっていくのではないと思われる。

(2) 指導案における展開過程の枠組み形式—「発問と集団思考の理論」への展望

授業研究の場で用意される「学習指導案」や「授業案」は、教師がどのような授業を行おうとするのか、その意図や着眼点、つまりは授業観そのものが反映している。とりわけ1時間の展開過程の枠組み形式は、その学校の研究仮説や研究視点が反映した表現をとっている。その枠組みは、たとえば縦軸に時間軸をとれば、どのように授業を流していくのかの分節に関わって、認識過程や学習過程の捉え方が反映するし、空間的な横軸に学習形態の欄があるのは、「個別—小集団—一斉」といった学習形態の転換を授業研究の仮説においていることが考えられる。

森小学校『集団思考の態度づくり』に収録されている授業案では、2年生社会科の場合、「問題解決学習」の考え方を反映して、「課題の設定—課題の解決—課題の定着」という3分節で展開しており、授業構成の視点としては、「学習の流れ」「おさえるところ」そして「全—小—個」といった「学習形態」を含んだ「はたらきの場」の3つの枠組みになっ

ている。「斎藤喜博に学ぶところも大きかった」(小林一久)ということをつまえば、「おさえるところ」という発想には、島小の指導案の枠組み「授業の結節点」(『授業の展開』1964年)につながるものが伺える。

さて、森小の研究同人の中心的メンバーでもあった倉橋マツエ氏や高杉麗子氏が異動した東城小学校での第9回大会の指導案の枠組みを見ると、授業の展開過程は「導入－展開－終結」という形式的な3段階で構成されているが、授業構成の視点としては、「指導内容」、「発問」、学習形態を含む「子どものはたらき」、「予想される子どもの反応」、「おさえるところ」の5つの枠組みになっている。森小学校との比較でいえば、「はたらきの場」や「おさえるところ」を継承しつつも、問題解決型の学習から「指導内容」と「発問」を明確にして、授業に取り組む姿勢が強くなってきている。そのさい、斎藤喜博の指導案で「予想される難関」と関連するような表現である「予想される子どもの反応」が枠組みとして示されることになる。指導案の枠組みとして「発問」欄をもうけることは、その後の吉本均氏を発問研究へ向かわせ、「対比・類比・関連」等の発問の類型化の試みや「ゆさぶり」としての「否定発問」、「発問による対立＝分化の予想」といった実践指針として提起されていくことになる。その意味で、第9回大会でのこうした授業構成視点の提起は、森小で展望していた「教科教材の論理」や「授業過程の論理」を強く意識したものであり、学習集団づくりにおける『発問と集団思考の理論』(吉本均、1977年)へと結実していくものであると考えられる。

おわりに

今回の報告は、広島で開かれた全授研の第4回大会と第9回大会に焦点を当てつつ、「学習集団づくり」による授業研究運動の一端をかいま見たものにすぎない。調べれば調べるほど、必要な資料の不足を痛感するし、資料自体が散逸している現状にも直面する。そのなかで、森小学校と東城小学校に在職していた高杉麗子先生には、直接お話を聞くことができたし、また当時の貴重な資料もいただくことができた。それらを十分に生かせない部分が多いのだが、感謝するとともに、今後の課題としたい。また、広島大学名誉教授の小林一久先生には、森小時代のお話を聞かせてほしいと何度もご無理を申し上げ、ご迷惑をおかけすることになった。ようやく、ほんの一端を披露していただいたのだが、そのエッセンスは、貴重なお話となった。もっとお話を聞き、学びたいことが多く残されているのだが、残念ながら2003年1月16日にご逝去された。先生の意を十分に生かせないまま、このようなかたちで先生からの学びを報告書に使わせていただくことをお許しいただくとともに、先生のご冥福をお祈りしたい。

なお、本報告は、深澤と黒谷の共同討議をつまえ、1と4を深澤が、2と3を黒谷が分担執筆した。

第3章 教授学研究の会による授業研究から「教授行動の選択系列のアセスメント」まで・斎藤喜博の「授業論」へのアプローチ

西森章子・生田孝至

1.はじめに

本章は、斎藤喜博の「授業論」への研究アプローチを時系列的に考察するものである。すなわち、(1) 教育科学研究会（以下教科研）の教授学部会（その後独立した組織として教授学研究の会）での授業研究を出発点とし、(2) 1960年代に教授学研究の会において提案された、授業実践をとらえるための「概念」（特にゆさぶり概念）とは何であったか、(3) そしてゆさぶり概念と授業実践との関係性をめぐって行われた論争（出口論争）では何が問題となっていたのか、(4) また 1990年代前半に論争の核である「出口」授業に対して新たなアプローチが試みられたが、この動きによって授業研究に何が示されたのか、を時系列的に辿りながらも各項目で論じ問われてきたことをまとめてゆくことをねらいとしている。このねらいに基づき、本章の流れをより具体的に示すと、以下のようになる。

■教育科学研究会・教授学部会が取り組んだ授業研究

教授学部会での授業研究と密接な関係を持っていたのが、群馬県島小学校における授業実践である。また当時の島小学校校長である斎藤喜博は教授学部会の中心的人物でもあった。それらの授業実践を通じて複数の「概念」が、教授学部会に所属していた教育学者たちによって提起されている。本章ではそのうちの一つである「ゆさぶり」概念に焦点をあて、「ゆさぶり」とはどのようなものか、また「ゆさぶり」が教授学研究の中にどのように位置付けられていたのかを考察する。

■「ゆさぶり」概念をめぐる議論・その展開過程と議論の対象の範囲

雑誌「現代教育科学」（明治図書）において、1960年代後半から1980年代前半にかけて、「ゆさぶり」が具体的に現れた授業場面について断続的に議論がなされた（いわゆる「出口論争」）。出口論争はその中心的論点、論争の行われた時期、参加した研究者および教育者によって、大きく3つの区分にわかれているが、本章では前述の(2)で取り上げた「ゆさぶり」概念と授業場面との関係が議論された第2区分の論争過程をフォローする。そして、「出口」授業を研究する際、または授業を研究するという場合に照らし合わせて何が問題とされていたのかを明らかにする。

■「出口」授業への新たなアプローチ「教授行動の選択系列のアセスメント」が授業研究に与えた影響

第3次出口論争から7年をへて、井上光洋氏の研究「教授行動の選択系列のアセスメント」により、授業「山の子ども」の模擬・復元が可能になった。またこれを契機とし

て、1991 年から 3 年にわたり、日本教育学会のラウンドテーブルにおいて、「斎藤喜博の授業論」のテーマのもとに、教授学研究の会の研究者を含めて、改めて議論が行われることとなった。これらのラウンドテーブルにおける議論を通じて導きだされた、また研究者に対して投げ掛けられた授業研究への課題についてまとめることとする。

2. 授業を研究する・教育科学研究会 教授学部会が目指したもの

2-1. 教育科学研究会・教授学部会の設立とその展開

本章のキーワードの一つである「教授学研究の会」の源は、1960 年代に「教授学」を研究する会として、授業実践者と研究者によって設立された組織「教育科学研究会・教授学部会」である。その設立経緯をおおまかにまとめると、1963 年の教育科学研究会全国研究大会において教授学の特別分科会が設けられ、その 2 年後の 1965 年に、教育科学研究会の中に「認識と教育部会」などと並んで、教授学部会が設けられることとなった（以下教科研・教授学部会）。その後 9 回の教科研教授学部会・研究大会を経て、1973 年に「研究と実践をより集中的に深め発展させていくこと」を目的として、教科研教授学部会からは独立するかたちで「教授学研究の会」が発足した。横須賀（1993）によると、この独立は、「組織論としては必然的なものであり、イデオロギー論争からは自由になれるメリットがあった一方で、教科の専門家および教科教授学の専門家と疎遠になるデメリットが生じた」とされている。またその結果は「教授学研究の会は、希望やそれなりの努力はあったとしても、その後、基本的には実践家と教育学者との研究組織として活動していくことになった」（横須賀、1993）とされている。

では、教科研・教授学部会はどんな研究課題をもって出発したのであろうか。1965 年の教育科学研究会全国研究大会の後、「当面教授学部会が取り組むべき研究課題」として、以下の 2 つが当時の教授学部会世話人（斎藤喜博、柴田義松、堀尾輝久、山住正巳）によって設定されている。それは、

I. よい授業とはどんな授業のことか

II. よい授業はどのようにして生み出されるか

である。また、これら 2 つの研究課題に迫ってゆくために以下の 5 つの角度から分析していくことが提案された。5 つの角度とは、

1. 教科・教材と授業展開とのかかわり

（イ）教材のよしあしの問題、教科・教材の系統性の問題

（ロ）教師による教材解釈、教材研究の問題

2. 授業展開の基本原則

3. 教師の人間性と授業展開とのかかわり

4. 子どもの現実と授業展開とのかかわり

5. 学校体制と授業展開とのかかわり

である（世話人の一人であった柴田は、上記5つの角度が示す具体的問いについて表1のように解説している）。

表1：教授学部会によって示された、授業を分析していくための5つの角度と具体的問い（柴田 1970 より）

角度	具体的問い
1.教科・教材と授業展開とのかわり	・教材のよしあしが授業展開にどのような関わりをもつか ・教科内容・教材の系統性が授業展開にどのような影響をおよぼすか
2.授業展開の基本原則	・授業の形態・構造・方法・技術の基本的概念が明確になっていない
3.教師の人間性と授業展開とのかわり	・授業の演出者としての教師の専門的力量とは何か ・専門的力量は教師の人間性とどのようにかわるか
4.子どもの現実と授業展開とのかわり	・学校の管理体制の強化、テスト・受験体制が現実の授業にどのような弊害をもたらしているか ・職場での授業の共同研究を成り立たせるためには、どのような職場づくりが必要か
5.学校体制と授業展開とのかわり	・学級集団の問題、子ども生活の実態、家庭教育、マスコミなどが子どもに与える影響と授業展開との関連

また柴田（1970）は授業研究を、

- ① 戦後の経験主義教育の変身としての授業研究、
- ② 教科内容や教材の科学性・系統性に関する研究の延長として授業の研究に取り組むもの、
- ③ 授業の中の訓育的側面（例えば学級集団の形成の問題）に注目して授業の研究に取り組むもの、
- ④ 授業そのものの全面的な研究に取り組むもの、

の4つに分けた上で、教授学研究においては、④のタイプが目指される授業研究の姿であることを示した。つまり、教科の違いをこえた望ましい授業の典型の創造（よい授業）を目指して、それが成立するための基本的条件、授業の一般的原則を明らかにしようとしたのである。そしてそのために、授業の展開を左右する基本的要因、例えば授業の目標、学習内容、教材、授業の方法・手順・技術などを分析し、それらについての「概念」を確定するといった作業が重視された。研究報告としては1970年よりほぼ1年に1冊のペースで冊子「教授学研究」が国土社より出版されるようになった（斎藤喜博、柴田義松、稲垣忠彦による編集）。

2-2.教授学研究における「概念」とは

教授学研究において用いられている「ことば」は多種多様である。冊子「教授学研究」を通読してみると、例えば「典型」や「基本的条件」、「一般的原則」、「概念」などのことばが用いられている。それぞれのことばの関係を、柴田（1970）の論を基にしながら表現してみると図1のようになる。この図1に沿ってみてゆくと、現実の授業における「基本的要因」を授業の一般的法則と突き合わせつつ、分析・解釈する作業を通じて「概念」が得られることになり、また、授業の一般的法則から望ましい授業の「典型」を創造していくことが目指されている。

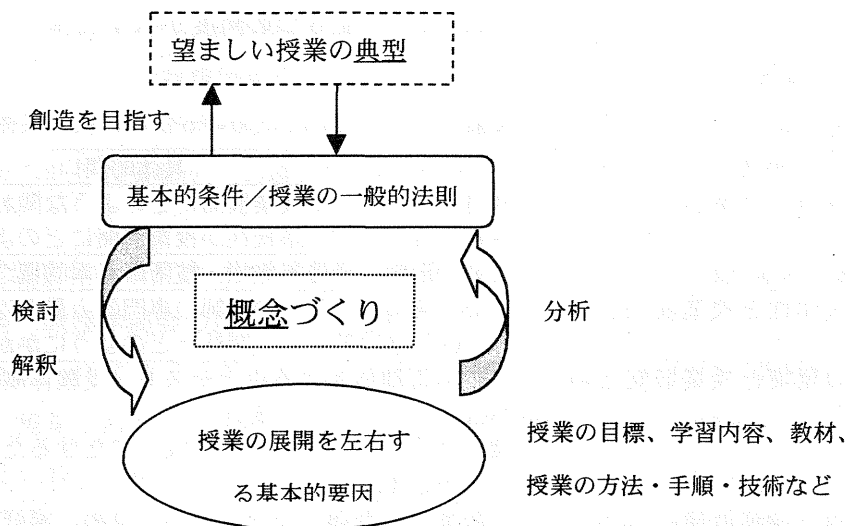


図1：教授学研究における「概念」化への手続き（柴田 1970 の論を参考に作成）

「概念」とは、辞書による定義では「事物の本質をとらえる思考の形式」であり、その内容は「事物の本質的な特徴とそれらの連関」とされている。また、概念は、「同一本質を持つ一定範囲の事物に適用され、それゆえ一般性を持つ」とも定義づけられている。授業を「こと＝事」や「もの＝物」や「ひと＝人」によって構成され成立しているものとする見地に立てば、これら概念に関する定義中の「事物」がそのまま「授業」に当てはまるわけではないが、便宜的に置き換えてみると、授業研究を通じて形成される「概念」とは、「授業の本質をとらえる思考形式」であり、「概念」の内容は「授業の本質的な特徴とそれらの連関（つながり）」ということになる。また授業に関する「概念」は「同一本質を持つ一定範囲の授業において適用され、一般性を持つ」ことを実現する、と言い換えることができる。

上述した柴田らの論とこれら定義とを対比させてみると、教授学研究における「概念」は、その適用範囲をあえて限定しないという点において、辞書的定義とは大きく異なっている。逆に言えば、そこが教授学研究における「概念」の特徴であるとも言える。

またどのようにして概念が形成されるのか、ということについては、同じく辞書的定義によると、「経験される多くの事物に共通の内容を取り出し（抽象）、個々の事物にのみ属する偶然的な性質を捨てる（捨象）」ことがその手続きとして示されている。この手続きに即してみると、教授学研究における「概念」を形成するためには、授業研究を通じて授業に共通する内容を取り出し、そして個々の授業に含まれる偶然的な性質を捨てる、といった作業が行われることになる。つまり現実の、具体的な授業の観察・分析を通して「概念」が次第に確定されてゆくことになる。

2-3.概念の一つである「ゆさぶり」

教授学研究において導き出された「概念」に、「ゆさぶり」や「表現」、「イメージ」、「リズム」、「教材の核と展開の核」がある。ここでは、後述する「出口」論争や、「斎藤喜博の授業論」との関係から、特に「ゆさぶり」概念に焦点をあててゆくこととする。「ゆさぶり」概念について考察していく場合、例えば図2に示したように、多様な側面からこの概念に迫っていくことが可能である。本章では、教授学研究の活動やその後の議論等を通じて「授業を研究する」ことの意味や意義、あるいはより具体的に「授業の何を、どこを見てゆくことによって研究となりうるか」を検討していく、というねらいがあるので、(1)教授学研究における「ゆさぶり」概念の位置づけ、(2)教授学研究における「ゆさぶり」概念のとらえられかた、(3)「ゆさぶり」概念の現れとしての「授業」、の3つの側面に絞ってみてゆくこととしたい。

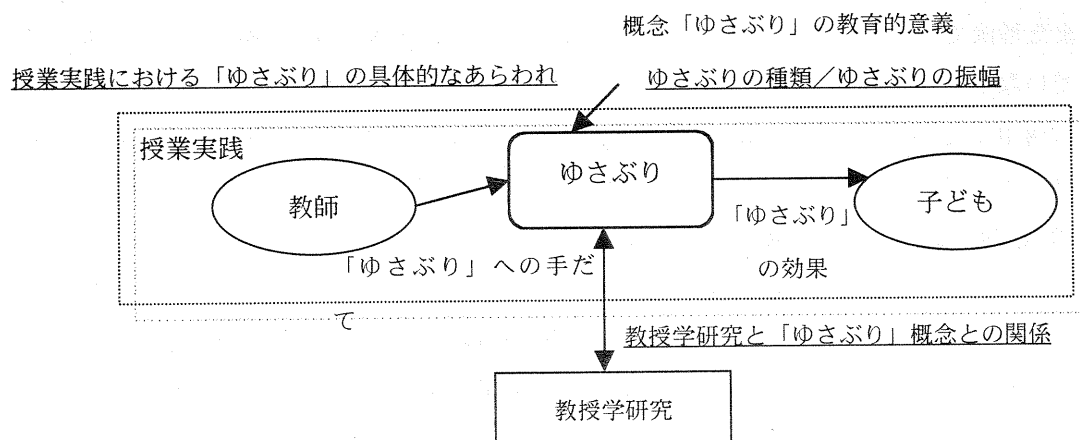


図2：「ゆさぶり」概念と関連する諸問題

(1) 教授学研究における「ゆさぶり」概念の位置づけ

吉田（1972）は教授学における「概念」は基本的に次のような特質、即ち

- ①統一的人格形成への方向性を含んでいること。
- ②ある特定教科にだけしかあてはまらない特殊な概念ではなく、各教科の授業過程に共通であるような一般性を持つ概念であること。
- ③知識伝達と思考能力を統一すること。
- ④抽象的な価値目標と具体的な技術・手法を統合すること。

を持つとし（傍線は筆者による）、教授学はこれら概念を骨格として構築される必然性を持つ、としている。

これらを見てみると、①から④のいずれもが、授業において達成されるべきこと（知識伝達と思考能力（の育成）、目標と手法など）、を別個にとらえようとするのではないと強調している。つまり、「概念」という言葉に統一的あるいは統合的に授業をとらえていく機

能を持たせようと意識している。このような意識は、柴田の授業研究の区分で言うところの④「授業そのものの全面的な研究に取り組む」ことが教授学研究に要請されている、とする考えとも部分的に一致している。

また吉田は、「概念」は、授業に起因する諸問題を統一的・統合的にとらえていく機能を有しているだけではなく、授業を見る「立場」をも統合する機能を持つものと見なしていた。例えば、この「ゆさぶり」概念によって、授業を「見る」立場と「つくる」立場との統合が可能になる、つまり教師が「子どもをゆさぶっている」授業「である」と「見る」立場と、授業で「子どもをゆさぶろう」と「する」「つくる」立場の2つを統合することができる、と述べている。

従って、教授学研究における「概念」は、様々なレベルでの課題、例えば個々の授業にかかわる課題から、教授学研究として研究を進めていく場合の課題まで幅広いレベルの課題に応え、また解決できるものとして位置付けられていた。ある意味では、「概念」の適用範囲が絞られていなかったことや、教授学研究として示す「ゆさぶり」がどこに適用できて、どの部分には適用できないといった確かめを持たなかったことが後の「ゆさぶり」概念をめぐる議論を招いたとも考えられる。

(2) 教授学研究における「ゆさぶり」概念のとらえられかた

では、「ゆさぶり」概念とは具体的には何か、また教授学研究において「ゆさぶり」はどういう記述のもとにとらえられていたのかを吉田の論(1972)を基に押さえておく。

吉田は「ゆさぶり」を「緊張関係を授業の中で実現するために、教師が子どもに対して行う働きかけの一種」であるとしている。

また、「ゆさぶり」が必要な理由として、以下の4つを挙げている。

- ① 授業は、一つの「視点」からとらえた「真理」を子どもに無条件に押し付けたり受け入れたりする場ではなく、教材に表現されている視点、教師の視点、子どもの視点が衝突し、対決し、交流しあう場である。
- ② 子どもは、独自の視点を大切にしながら、それを様々な視点と関連させ、対象の様々な側面を見て、それらを統合することによって「真理」に近付くことができる。
- ③ そのためには、多様な視点をとることが必要であり、そのための働きかけとして「ゆさぶり」がある。
- ④ 「ゆさぶり」によって、一定の固定した視点からの見方を否定したり、他の視点から対象を新しくとらえなおさせたりすることができる(視点の変換)。

また「ゆさぶり」が授業の中で実現される目的としては、①視点の変換を通じて、様々な視点の関連づけと統合が行われることによって、対象に対する多面的で深い認識と、新しい発見とが行われること、②それを通じて新鮮な喜びが子どもに経験されること、③視点の変換が柔軟に行えるようになること、が挙げられている。また、表2の整理にあるようにこれらの目的に対して、教師が意図して働きかける「ゆさぶり」として3種類、

それぞれの手順、特徴が示されている（吉田 1974）。

表 2：「ゆさぶり」の種類とその手順、手順の特徴（吉田 1972 を基に）

種類	「自分（教師）の視点から」の ゆさぶり	「別の視点から」の ゆさぶり	「否定する視点から」の ゆさぶり
手順	① 教師がある視点をとり、自分自身の解釈を持つ。 ② 子どもの視点を予想し、子どもの解釈を予想する。 ③ 教師の視点と子どもの視点、教師の解釈と子どもの解釈とが一致しない場合、教師は自分の解釈を子どもの解釈にぶつけてゆさぶる。子どもの視点に自分の視点を対立させてゆさぶる。	① 最初に、子どもの考え、解釈、イメージを予想する。 ② 子どもの視点を明らかにする。 ③ 明らかにされた子どもの視点とは別の視点をとる。 ④ その別の視点からの解釈、イメージ、考えをとる。 別の視点、別の解釈から、子どもの視点、子どもの解釈に攻撃をかけ、ゆさぶる。	① 子どもの考え、イメージ、解釈を予想する。 ② 予想された子どもの考えを否定してみる。 ③ 否定を支える視点を探し出し、それをあえて自己の視点とする。 ④ その視点から、関連する他の諸点についても考えていき、全体をその視点から統一的にとらえてみる。 ⑤ 子どもの考えを否定するという仕方、その視点からゆさぶる。
特徴	・教師がまず最初に自己の視点を定め、自己の解釈を持つことを前提とする ・教師の視点と解釈から子どもにゆさぶりをかける 子どもの視点と教師の視点がたまたま不一致の場合にのみゆさぶりがおこる	・子どもの視点に対応してゆさぶりの根拠となる視点を選びだされる。教師の選んだ「別の視点」がゆさぶりを生み出す視点としてもっとも強力なものであることは保証されない。 ・「別の視点からのゆさぶり」も教師のやり方によっては「否定する視点からのゆさぶり」に転化させることができる	・このゆさぶりは、必ず子どもの考えの否定になっている。 ・教師の解釈や視点を最初の大前提にはしていない。 ・ゆさぶりのために、教師はいわばひとつの演技をする。

（3）授業実践における具体的な「ゆさぶり」の現れ

また吉田は、以上のような「ゆさぶり」には振幅の大きいものと小さいものがあり、振幅の大きい「ゆさぶり」によって、子どもが物事をとらえる枠組みを大きく広げさせることや、子どもの視点や見る立場を変えさせること、物事をとらえる文脈をかえさせ、新しい側面をきわだたせることが可能であるとした。これに対して、振幅の小さい「ゆさぶり」によっては、知識を正確なものにすること、思考能力形成の面では思考を精密にすることが可能であるとした。そして、振幅の大きな「ゆさぶり」の一例として、斎藤による著作（「教育学のすすめ」1969 年）を通して、島小学校 3 年生国語「山の子ども」（指導者：赤坂里子）を挙げ、授業の途中に校長斎藤喜博が「そんなところは出口ではない」と子ども達に向かって「出口」の解釈を示した指導場面を取り上げた。

3. 「ゆさぶり」概念をめぐる議論・その展開過程と議論の対象の範囲

3-1. 「出口」論争とは

その後、「ゆさぶり」概念や、「ゆさぶり」が具体的に現れている場面とされた国語授業「山の子ども」に対する意見が、国語教育の実践者や教育学者などから出されはじめた。これは教授学研究会の中心的存在であった斎藤喜博が国語授業「山の子ども」におい

て、「そんなところは出口ではない」と発言したことが「ゆさぶり」の具体的あらわれとされたことに関する議論であり、その後議論は様々な専門家が参加しながら展開された。この議論は「出口」論争と呼ばれており、一部を別としていずれも雑誌「現代教育科学」（明治図書、章末を参照のこと）に掲載されている。

「出口」論争は、その中心的論点、論争が行われた時期、論争に参加した研究者および教育者によって、大きく3つの区分に分けられている。表3は、有園が雑誌「現代教育科学」（1987,1991）に第1期から第3期まで整理したものをベースとして、筆者が作成したものである。これを見ると、第一期論争（1967-1969）においては「出口」授業を通じて「教科指導における教師の指導はいかにあるべきか」ということや「（教師の）生徒集団および子どもの把握のしかた」が論じられ、第二期（1977-1980）においては、「ゆさぶり」概念を中心として教科指導（国語教育）、教材論などの観点から論争が展開された。第三期論争（1981-1983）では、それ以前の「出口」論争を契機として派生してきた研究課題、例えば論争や論述の基礎基本といったような「論争のしかた」や「論争の有用性」が論じられた。ここでは前節においてとりあげた「ゆさぶり」概念が多様な観点から議論された第二期の「出口」論争に焦点を当て、「ゆさぶり」概念と授業実践（「出口」授業）との関係において何が問題とされ、論じられたのかを考察する。

表3：第一期から第三期にかけての「出口」論争（有園 1987,1992 の論を基に作成）

区分	ポイント	契機	反応	結果／提起されたこと
第一期「出口」論争期 (1967-1969)	教科指導と生活指導の統一を求める	大西忠治氏が、斉藤喜博氏の「出口」の授業記録には、生徒集団、子どもの把握の面で問題があると疑問を投げかける／斉藤氏の子どもの見方と教材の解決に問題があることを論じる	斉藤氏は論文「教師の実践とは何か」で大西氏を批判、教科指導と生活指導の統一を求めた授業であると反論する。大西氏も論文「教師にとって実践とは何か」で反論	・「非難をしあっただけ」で、斉藤氏も大西氏の批判の意味を十分理解せずに終わっている。 ・教科教育としての「授業」のあり方、特に「教師の指導」はいかにあるべきかを、学習集団の組織化の問題も含めて問題が提起された
第二期「出口」論争期 (1977-1980)	授業における「ゆさぶり」概念の検討（教授学の基本概念になり得るか）に焦点をあてる	宇佐美寛氏が、斉藤喜博氏を中心とする教授学研究の研究課題になっている「ゆさぶり」概念を「疑ってみる」として「ゆさぶり」の典型にあげられている斉藤喜博氏の「出口」の実践を批判	宇佐美氏の「ゆさぶり」概念をめぐる批判と反論が展開されていく。当初は①「森の出口」を巡る教材解釈と分析の仕方、授業記録の捉えかたを巡る論争、次いで②「ゆさぶり」概念をめぐる論争へ発展、③これまでの「出口・ゆさぶり」論に見られる争点が分析される（※）	いろいろな研究課題が与えられる。 ・教科指導と生活指導の授業における教師としての指導のあり方について再検討すること ・国語授業として「ゆさぶり」とは何かを考えることの必要性 ・国語教育では「ことばの指導」の面から「出口」の実践を検討すべきである ・授業論や「ゆさぶり」論に対する教材論（教材としての価値）の必要性
第三期「出口」論争期 (1981-1983)	「出口・ゆさぶり論争」を契機に派生してきた研究課題に焦点をあてる	大久保忠利氏が、論文「『ゆさぶり』論争に実りを求めて」を雑誌「現代教育科学」に投稿	・論争／論評／論述する場合の基礎基本→論文とは何か ・論争の有用性	・各論者が論及範囲及び論争への注文を提案する ・未解決の課題を残したまま中断する

3-2.第二期「出口」論争の展開過程

第二期「出口」論争の展開過程を、雑誌「現代教育科学」の掲載順に即して表4に整理した。口火を切ったのは大西忠治（当時丸亀市西中学校教諭）であるが、この論争過程への布石として、雑誌「授業研究」に連載されていた宇佐美寛（当時千葉大学）による斎藤喜博の「出口」授業への批判があった。第二期「出口」論争の展開過程をそれぞれの論者による論考をもとに読み進めていくと、当初は大西、宇佐美によって（「出口」授業を題材として）「実践記録をどう読むべきか」が議論されていた。そこに文芸学者である西郷竹彦が加わり、「出口」授業で用いられた教材「山の子ども」に対する解釈（読みかた、「視点」の取りかた）についての論が加わるようになった。またこれらの論とは別に小川博久（当時東京学芸大学）は、教授学研究の会に所属する研究者が捉えている「実践」と「理論」との関係および「理論化」への手続きについて批判を加えていた。その後、宇佐美が雑誌「授業研究」（1977年9月号）において展開していた『ゆさぶり』批判（1）を、雑誌「現代教育科学」に持ち込むような形で、「出口」授業のみならず、「ゆさぶり」概念、「ゆさぶり」概念を論じた吉田章宏の論説が批判の対象となった（1978年7月号『「出口」論争の構造』）。

その後「現代教育科学」において『ゆさぶり』概念の実践的研究の課題」という特集が組まれたことによって、教育学者、実践者12人の論が読者に示されることになった（1978年8月号）。それら論者が言及した範囲は例えば①教師が「ゆさぶり」をかけることの是非（広岡亮蔵）、②「ゆさぶり」のかけかた（同）、③「ゆさぶり」ということばを適用することの是非（永野重史）、④「ゆさぶり」を通して考える教師の指導性（吉本均）、⑤「ゆさぶり」概念を教授方略の一部としてとらえ、その価値を多様な教科・題材の中で吟味することの意義（水越敏行）、⑥国語以外の教科における「ゆさぶり」の利用可能性（岩浅農也）などであった。

その後、「国語教材としての『山の子ども』に対する評価」「教授行為として『ゆさぶり』をとらえ理論的に整理していくことの重要性」など一部で議論はなされたものの、当初の宇佐美から投げかけられた「ゆさぶり」概念および吉田の論説に対する批判に対しては、吉田からの反論（問い）がかえされたものの、結果として双方の論じかた（議論に対する姿勢）などがその相互批判の中心となった。^{*}したがって「ゆさぶり」概念を論じることが教育研究または授業実践研究に何を提起しているのか、などについて検討されることはなく、それは第三期の「出口」論争についても同様であった。

4. 「出口」授業への新たなアプローチ・「教授行動の選択系列のアセスメント」による模擬・復元

4-1. 「出口」論争によって残された課題

3.で見てきたように様々な立場にある専門家たちがそれぞれの見地から論を戦わせたの

が「出口論争」である。しかし最終的には議論をすすめてゆくにあたっての有効な観点が整理されることのないまま、また議論としても深められないまま中断することになった。有園（1987,1991）は論争が残した研究課題として以下の4点を挙げている。

- ①「ゆさぶり」が基本的にどのような教材や授業で有効性を発揮できるか、ゆさぶり概念の適用範囲を明らかにしていくこと。
- ②「ゆさぶり」は子どもの概念形成に本当に有効であることを明らかにしていくこと。具体的には、ゆさぶり授業における子どもの学習や発問などの分析をもとに明らかにしていくこと。
- ③実践記録、授業記録の分析・批評の有効性と限界性を考察すること。
- ④授業の記録の仕方（機器を用いた記録）を十分吟味し、それらの記録が物語る研究内容の有効性を明らかにすること。

その他にも第三期出口論争に関わった高田（1982）が、その論争点として次の6つの点を挙げている。①「ゆさぶり」概念、②「出口」、「かたむきかける」に関する教材解釈、③「山の子ども」という教材が優れた教材といえるかどうか、優れた教材でなくても良い授業ができるかどうかといった「教材論」、④「実践記録」の読み方、⑤実践者と研究者の協力関係のあり方、⑥論争のあり方。

これら有園や高田によって挙げられた論争点や研究課題を見ると、その多くは「ゆさぶり」概念の有効性や国語教育から見た「ゆさぶり」概念の意味、教材論という観点から見た「山の子ども」の位置づけなど、授業実践の一部分、側面のみを授業実践を構成する要素、または教授学研究を構成する要素などの個々の要素からアプトーチしようとしているように感じられる。

これに対し井上光洋は、異なる視点に立ちながら授業実践の「流れ」、すなわち授業展開過程から「ゆさぶり」という教授行動、授業技術を積極的に解明しようとした。つまり、授業実践そのものが実際にどのような展開をたどったのかということについては、これまで誰も問うていないこと、斎藤喜博の授業論に迫るためには、ある場面に現れている教授行動やその結果に限定するようなかたちで、「点」でとらえていくのではなく、教授行動や意思決定を授業展開に即しながら、「線」としてとらえていく必要があることを問題意識として強く持ったのである。そしてこのような問題意識に基づき、井上が開発した手法「教授行動の選択系列のアセスメント」を、斎藤喜博の横口授業「山の子ども」に適用することで、その模擬・復元を試みたのである。

4-2. 「出口」授業への新たな切り込み口・教授行動の選択系列のアセスメントとは

「教授行動の選択系列のアセスメント」とは、井上の定義に従えば「ある授業場面で選択可能な授業展開と教授行動を予測し、その中から最適な教授行動を選択していく、教授行動の選択肢間の評価（アセスメント）」である。この手法はもともと教師教育、特に教師になってからの自己研修・研究に直接的に結び付ける手だてとなることを目的として開

3-2.第二期「出口」論争の展開過程

第二期「出口」論争の展開過程を、雑誌「現代教育科学」の掲載順に即して表4に整理した。口火を切ったのは大西忠治（当時丸亀市西中学校教諭）であるが、この論争過程への布石として、雑誌「授業研究」に連載されていた宇佐美寛（当時千葉大学）による斎藤喜博の「出口」授業への批判があった。第二期「出口」論争の展開過程をそれぞれの論者による論考をもとに読み進めていくと、当初は大西、宇佐美によって（「出口」授業を題材として）「実践記録をどう読むべきか」が議論されていた。そこに文芸学者である西郷竹彦が加わり、「出口」授業で用いられた教材「山の子ども」に対する解釈（読みかた、「視点」の取りかた）についての論が加わることになった。またこれらの論とは別に小川博久（当時東京学芸大学）は、教授学研究の会に所属する研究者が捉えている「実践」と「理論」との関係および「理論化」への手続きについて批判を加えていた。その後、宇佐美が雑誌「授業研究」（1977年9月号）において展開していた『ゆさぶり』批判（1）を、雑誌「現代教育科学」に持ち込むような形で、「出口」授業のみならず、「ゆさぶり」概念、「ゆさぶり」概念を論じた吉田章宏の論説が批判の対象となった（1978年7月号『「出口」論争の構造』）。

表4：第二期「出口」論争の展開過程（雑誌「現代教育科学」の掲載を基に）

筆者（当時の所属）	掲載年月	タイトル
大西忠治（丸亀西中学校）	1978年2月	実践記録を読みなおす視点
小川博久（東京学芸大学）	2月	教授学における「理論」と「実践」の問題
宇佐美寛（千葉大学）	4月	文章としての授業記録—大西忠治氏の「思い入れ読み」を排す—
西郷竹彦（文芸学者）	5月	教育実践記録を読みなおす視点—宇佐美、大西論文をめぐって—
宇佐美寛	7月	「出口」論争の構造
岩浅農也（宮城教育大学）	1978年8月	「ゆさぶり」概念と必要性—社会科の授業で—
大西忠治	"	「ゆさぶり」概念はまだゆさぶられている
小川博久	"	宇佐美寛氏の「ゆさぶり」批判をどう受け止めるか
折出健二（愛知教育大学）	"	「ゆさぶり」研究の文献解題
西郷竹彦	"	ふたたび「出口」論について
豊田久亀（大阪市立大学）	"	「ゆさぶり」概念をめぐる争点は何か—「ゆさぶり」研究の論点の整理—
日比裕（名古屋大学）	"	子どもの追究姿勢とゆさぶりの手だて
広岡亮蔵（名古屋大学）	"	「ゆさぶり」をゆさぶる
水越敏行（大阪大学）	"	レベルわけの手だての明確化を
山崎林平（宇都宮資川第一小学校）	"	社会科授業での「ゆさぶり」とは—教材と児童の内容を通して行われるもの—
吉本均（広島大学）	"	「教える」という行為の独自な性格を究明するなかで
吉田章宏	1979年4月	宇佐美寛さんにおたずねしたいこと
宇佐美寛	6月	問いの構造—吉田章宏氏に—
吉田章宏	7月	「疑う」と「信ずる」（上）
西郷竹彦	1979年8月	教材論・授業論抜きの「ゆさぶり」論
吉田章宏	"	「疑う」と「信ずる」（中）
吉本均	"	「ゆさぶり」研究の今後の課題
吉田章宏	1979年9月	「疑う」と「信ずる」（下）
宇佐美寛	1979年11月	吉田章宏氏の文章—「ゆさぶり」論（1）
宇佐美寛	1979年12月	授業と授業記録—「ゆさぶり」論（2）
宇佐美寛	1980年1月	「ゆさぶり」の狭さと閉鎖性—「ゆさぶり」論（3）

その後「現代教育科学」において『ゆさぶり』概念の実践的研究の課題』という特集が組まれたことによって、教育学者、実践者 12 人の論が読者に示されることになった（1978 年 8 月号）。それら論者が言及した範囲は例えば①教師が「ゆさぶり」をかけることの是非（広岡亮蔵）、②「ゆさぶり」のかけかた（同）、③「ゆさぶり」ということばを適用することの是非（永野重史）、④「ゆさぶり」を通して考える教師の指導性（吉本均）、⑤「ゆさぶり」概念を教授方略の一部としてとらえ、その価値を多様な教科・題材の中で吟味することの意義（水越敏行）、⑥国語以外の教科における「ゆさぶり」の利用可能性（岩浅農也）などであった。

その後、「国語教材としての『山の子ども』に対する評価」「教授行為として『ゆさぶり』をとらえ理論的に整理していくことの重要性」など一部で議論はなされたものの、当初の宇佐美から投げかけられた「ゆさぶり」概念および吉田の論説に対する批判に対しては、吉田からの反論（問い）がかえされたものの、結果として双方の論じかた（議論に対する姿勢）などがその相互批判の中心となった。したがって「ゆさぶり」概念を論じることが教育研究または授業実践研究に何を提起しているのか、などについて検討されることはなく、それは第三期の「出口」論争についても同様であった。

4. 「出口」授業への新たなアプローチ・「教授行動の選択系列のアセスメント」による模擬・復元

4-1. 「出口」論争によって残された課題

3. で見てきたように様々な立場にある専門家たちがそれぞれの見地から論を戦わせたのが「出口論争」である。しかし最終的には議論をすすめてゆくにあたっての有効な観点が整理されることのないまま、また議論としても深められないまま中断することになった。有園（1987, 1991）は論争が残した研究課題として以下の 4 点を挙げている。

- ①「ゆさぶり」が基本的にどのような教材や授業で有効性を発揮できるか、ゆさぶり概念の適用範囲を明らかにしていくこと。
- ②「ゆさぶり」は子どもの概念形成に本当に有効であることを明らかにしていくこと。具体的には、ゆさぶり授業における子どもの学習や発問などの分析をもとに明らかにしていくこと。
- ③実践記録、授業記録の分析・批評の有効性と限界性を考察すること。
- ④授業の記録の仕方（機器を用いた記録）を十分吟味し、それらの記録が物語る研究内容の有効性を明らかにすること。

その他にも第三期出口論争に関わった高田（1982）が、その論争点として次の 6 つの点を挙げている。①「ゆさぶり」概念、②「出口」、「かたむきかける」に関する教材解釈、③「山の子ども」という教材が優れた教材といえるかどうか、優れた教材でなくても良い授業ができるかどうかといった「教材論」、④「実践記録」の読み方、⑤実践者と研究

者の協力関係のあり方、⑥論争のあり方。

これら有園や高田によって挙げられた論争点や研究課題を見ると、その多くは「ゆさぶり」概念の有効性や国語教育から見た「ゆさぶり」概念の意味、教材論という観点から見た「山の子ども」の位置づけなど、授業実践の一部分、側面のみを授業実践を構成する要素、または教授学研究を構成する要素などの個々の要素からアプトーチしようとしているように感じられる。

これに対し井上光洋は、異なる視点に立ちながら授業実践の「流れ」、すなわち授業展開過程から「ゆさぶり」という教授行動、授業技術を積極的に解明しようとした。つまり、授業実践そのものが実際にどのような展開をたどったのかということについては、これまで誰も問うていないこと、斎藤喜博の授業論に迫るためには、ある場面に現れている教授行動やその結果に限定するようなかたちで、「点」でとらえていくのではなく、教授行動や意思決定を授業展開に即しながら、「線」としてとらえていく必要があることを問題意識として強く持ったのである。そしてこのような問題意識に基づき、井上が開発した手法「教授行動の選択系列のアセスメント」を、斎藤喜博の横口授業「山の子ども」に適用することで、その模擬・復元を試みたのである。

4-2. 「出口」授業への新たな切り込み口・教授行動の選択系列のアセスメントとは

「教授行動の選択系列のアセスメント」とは、井上の定義に従えば「ある授業場面で選択可能な授業展開と教授行動を予測し、その中から最適な教授行動を選択していく、教授行動の選択肢間の評価（アセスメント）」である。この手法はもともと教師教育、特に教師になってからの自己研修・研究に直接的に結び付ける手だてとなることを目的として開発されている。また、教授・学習過程の結果の良し悪しという評価（Evaluation）ではなく、教授・学習過程において最適な教授行動を予測し、選択していくという評価（Assessment）という考えを強調しているところにその特徴がある。どのようにこの手法が斎藤喜博の横口授業「山の子ども」の模擬・復元に適用されたかについて述べる前に、この手法の用いられ方には2つの方向があると考えられるため、それらの方向について整理しておきたい。

表5は、井上の論述（1992, 1995）をもとに「教授行動の選択系列のアセスメント」の手法利用の方向性を示したものである。ここでは手法利用の方向性として仮説的に①Encode 的利用（授業記録を分節化・ステージ化し、そこでの教授行動をアセスメントする）と、②Decode 的利用（授業記録や傍証をもとに、教授行動を予測・アセスメントすることにより授業過程を決定する）の2つを挙げている。①は主に教師教育、特に、ある程度授業実践を通じて独自の知見を保持している現職教員を対象とした教師教育において利用が可能である。これに対して、②は前述した斎藤喜博の横口授業「山の子ども」を模擬・復元する際に適用されている方向性であり、対象となる教師の実践的能力やその授業実践の質が限定されるところが①とは異なる。つまり教師の実践的能力が確定または確

立されていなければならないと予想される。もし基準が曖昧であれば、Decode（符号の複合化）は非常に困難なものとなるであろう。また、授業実践に関する不完全な記録を復元するためには、教授行動を予測しアセスメントする以前に、授業展開過程のなかでもどの部分を重要ポイントとして見ていくかということや、教師の教授行動の傾向性を事前に押さえておく必要がある。

表5：教授行動の選択系列のアセスメント・手法利用の方向性

	何を目的として本手法を利用するか	何をアセスメントの対象とするか	結果として何が可能となるか
Encode 的利用 (授業記録を分節化・ステージ化し、そこでの教授行動をアセスメントする)	教師（現職教師）の実践的能力を高める 自己研修・研究に直接結び付ける	自己の授業実践に関する記録	自己の授業実践を対象化することができる 自己の実践の知見を他の教師に伝達できるようになる。 自己の授業実践を通じて自己教育力を養成する 教師としての授業の実践的能力を開発する
Decode 的利用 (授業記録や傍証をもとに、教授行動を予測・アセスメントすることにより授業過程を決定する)	すぐれた教師が保持している授業論を見い出す 不完全な授業実践記録を復元する	熟練教師（本章では斎藤喜博）の授業実践に関する記録	すぐれた教師の実践的能力の行動基準を明らかにする 不完全であった授業記録が復元される

（注）Encode 的利用および Decode 的利用は筆者によって作成された区分である。

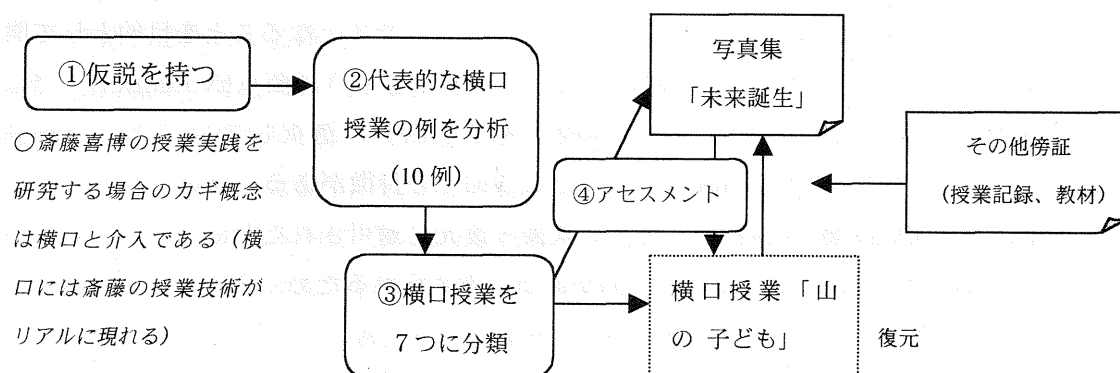


図3：斎藤の横口授業「山の子ども」模擬・復元に至るプロセス（井上1992、1995の論述を基に作成）

井上（1995）の記述によると、斎藤喜博の横口授業「山の子ども」の模擬・復元に至るまでの流れは、図3のように整理することができる。このような手続きを経て、井上は斎藤喜博の横口授業「山の子ども」の模擬・復元を行うことによって、「出口」論争において問題とされていた授業の流れを明らかにするとともに、それまでに「出口」授業に

表6：日本教育学会ラウンドテーブル／討論において提出された問いとそれに対する答え

提出された問い (誰に対して：(質問者))		登壇者：横須賀真 (宮城教育大学)	登壇者：井上光洋 (東京工業大学)	登壇者：望月善次 (岩手大学)
RT50	望月氏に対して：斎藤喜博実践の長所の4番目、力点の核が、国語、音楽、体育、学校行事とあるが、これがなぜ長所なのか(鶴田)			学校はその学校の力点の核を持つことが必要であり、力点の核があることが意味を持つ／(音楽、体育、学校行事を通じて)理想への志向、学校の仕事を通して美しい世の中を作るという方向性の示唆を与える
RT50	望月氏に対して：斎藤喜博の代表的実践は出口授業以外にあるのか、何が代表実践とするのか、／国語の代表的実践としてどういう授業があるのか(鶴田)	「出口」授業は、子ども達が今までもっていた既成の概念を、自分達でこわして、そして自分達が高まっていくという、授業の一番原則的な姿を示している	「出口」授業は、それ以降の横口授業の契機となった授業であり、これ以降に独自につくり出してきたものがある	国語に関する授業だと優れた解釈と優れた授業展開の方法がなければならない。音読や朗読が入っているものを(代表的実践として)取り上げるべきではないか。／「あとかくしの雪」の授業実践が該当するのではないか。
RT50	望月、井上、横須賀各氏に対して：斎藤喜博の授業を対象化して研究するということは、どのような手法をとることによって対処できるのか、基本的枠組みは何か(生田)		表層的な言葉を読んでいても法則的なことはでない、客観的に伝達可能な授業技術という側面を切り込み口として、人生観なども射程距離に入れつつ、斎藤喜博氏の全体像を考えていきたい	
RT50	井上氏に対して：資料についての認識および評価(広川)			斎藤氏の文章は、文学としての実践記録であり、混んだ書き換えではなかったと解釈している
RT50	望月、井上、横須賀各氏に対して：どの時点での斎藤喜博を問題にしようとしているのか(北川)	大きくわけると3つの区分に分けることができるが、もっとも重要なのは第2区分の校長として授業指導、学校づくり、授業の原則化の著書を書いた時代	校長としての授業との関わり 方法的なものについては、島小の校長から境小の校長になるにつれて発展してきている	
RT50	井上氏に対して：実践の問題は何を契機として高められていくと考えるか(岩間)			
提出された問い (誰に対して：(質問者))		登壇者：横須賀真 (宮城教育大学)	登壇者：井上光洋 (東京工業大学)	登壇者：高田清 (福岡教育大学)
RT51	斎藤喜博氏の授業論、特に島小時代の授業記録を対象として、全体として何を、中心として何をとらえることになるのか(有園)			
RT51	斎藤氏の指導性をどう捉えればよいのか(北川)	斎藤氏の全体的な(教師に対して／子どもに対して)意図的指導を抜きにして斎藤氏の教授学はない		
RT51	横須賀氏に対して：「未来誕生」での「出口」授業の写真並び替えについては変更の原則を明示すべきではなかったか(望月)	変更については重要な問題だとは思わない。	授業の全体像を的確に表すために苦心したのではない。授業の典型ということを考えて編集されたもの(写真集「未来誕生」)である。	
RT51	井上氏に対して：授業の模倣・復元作業をして、それ以降はどのようになるのか(望月)		斎藤氏の著書「授業の展開」の後半に授業の事実について記述されている部分がある。模倣復元結果とそれら記述を突き合わせることによって、斎藤氏独自のシステムなのか教授学の守備範囲を含むのかを検討する必要がある。	
RT51	高田氏に対して：一つめだけに限定したこと理由はなにか／出版された授業記録とそうでない記録とは違うべきなのかどうか(望月)			斎藤氏が関わった実践記録でも、実は多様な記録のあり方が存在していて、その中で斎藤氏らしい実践記録の書き方があるのではない、ということ一つの実践に限定した。／出版される記録によって人は実践を学びながら、自分の実践の中に応用し、適用していくことができる。
RT51	高田氏に対して：授業実践記録を書く意味をどのようにとらえるか(守屋)		比較的さつとうまくいったところは(実践記録から)抜けてしまっているところがある／手法「教授行動の選択系列のアセスメント」によって欠落部分がわかる。	実践記録について仲間から問いを聞いていくことによって、自分の実践を対象化していく、客観化していく。／実践記録を書いていくプロセスが教師の力量を高めていく。
提出された問い (誰に対して：(質問者))		登壇者：横須賀真 (宮城教育大学)	登壇者：井上光洋 (東京工業大学)	登壇者：柴田露松 (成蹊大学)
RT52	横須賀氏に対して：「典型」はモデルか、タイプか／勝田氏の「典型」と斎藤氏の「典型」は果たして同じなのかどうか(箱石)			
RT52	横須賀氏に対して：「典型」の範囲、斎藤氏は島小そのものが一つの典型だというふうに考えていたかどうか(箱石)			
RT52	「よい授業」と「真実の授業」と「典型としての授業」とは同じ意味だろうか(箱石)	斎藤氏が島小で「典型」という言葉を使ったのは子どもの生きた像として提出した。また同時に学級にも同じ概念を適用した。これは非常に芸術的な概念であるが、(教授学)研究集団はこの概念を「すぐれた授業」とか「よい授業」という問題に換言してしまった。		
RT52	教授学の建設にとって、斎藤氏のもとでの島小の授業とその典型化がどのような意味を持ちうるか(廣川)			
RT52	横須賀氏に対して：勝田氏の論を研究することと斎藤氏を研究することとは切り離しができないのではない(廣川)			
RT52	井上氏に対して：斎藤教授学を検討していく方向と、より高度な教師の技能を対象とする斎藤システムという捉えかたは統一されないだろうか(廣川)		技能や技術は訓練によって習得されるが、自覚的な変革がないと形だけ覚えることになる。	
RT52	柴田氏に対して：過去のすぐれた授業やすぐれた教育実践を理論化する場合、あらたに歴史と教授学とが協力した歴史的教授学のようなものが必要とされているのではない(廣川)			
RT52	教授学研究があるとすれば、そのパラダイムはいったい何なのか(生田)		様々な条件の下で行われる授業を分析する際には、一ランク違ったものが必要である	
RT52	柴田氏に対して：どのような教育実践をどう対象化することによって、「どのようによい授業が生み出されるか」を抽出できるのか(生田)	典型創造と典型研究とを接続してしまつたところに理論上の問題がある。／斎藤氏なり島小実践は本来の意味で対象化されたことがない、研究の対象になっていなかったのではない。		授業について研究する場合は、限定をつけてやっつけなければいけない。授業で取り上げられる教材は、教科の体系の中の教材であるので、やはり教科は問題にされるべきである。教科論や教材論抜きでいい授業は創りだせないのではない。斎藤氏の授業は、教科の中の授業という点では弱い(教科論や教材論といった点で問題がある)。子どもとの対応というところが斎藤氏の持ち味である。

おける授業場面を撮影したものとして了解されてきた写真集「未来誕生」（復刻版，一荃書房，写真家・川嶋浩）に収められている写真の並べられ方が授業の実際とは異なっていることを指摘した。

4-3. 斎藤喜博の横口授業「山の子ども」を中心とした議論

以上のような知見を得た上で、「斎藤喜博の授業論の全体像と教授学の枠組みの糸口を探るとともに、「出口」論争となった授業場面を模擬・復元することによって、論争そのものがどのような意味を持つのか、問い直す契機としたい」という意識のもと、1991年の第50回日本教育学会「ラウンドテーブル」より、「いま問い直す斎藤喜博の「授業論」というテーマに即して、3年（3回）にわたって議論が重ねられた（参加者数はのべ104名、詳しくは逐語記録を参照のこと）。特に第50回ラウンドテーブルでの発表内容および議論は、日本教育新聞に掲載された（補足資料）。これら3回の議論において何が話し合われたのかについておおまかな理解を得るために、表6に各回のラウンドテーブルにおいて出席者から出された問い、およびそれに対する登壇者からの答えを整理した。加えて、どういったことについて議論がなされたかについて明らかにするために、それぞれの問いの内容を分類した。その結果が表7である。これは「何を、誰を対象ととらえて問題提起されているか」という観点で縦軸を、「研究のどの部分と関わらせながら問いが発せられているか」という観点で横軸を設定している。ラウンドテーブルにおいて参加者全体に共有化された議論を中心に扱うことをねらいとしているので、表7からは登壇者の発表内容に限定した問いは省略されている。

表7：ラウンドテーブルにおいて提出された「問い」の分類（RT=ラウンドテーブル、数字は大会回）

	評価	理論	研究方法
教授学研究について		「典型」はモデルかタイプか(RT52) 「よい授業」と「真実の授業」と「典型としての授業は同じ意味か(RT52) 教授学研究のパラダイムは何か(RT52)	どのような教育実践をどう対象化することによって「どのようによい授業が生み出されるのか」を抽出できるのか(RT52)
島小学校における授業実践について		島小時代の授業記録を対象として、全体として何を中心として何をとらえることになるのか(RT51)	
斎藤喜博による授業実践について	斎藤喜博の代表的実践は何か、国語の代表的実践としてどういう授業があるのか(RT50)	斎藤教授学を検討していく方向と、より高度な技能を対象とする斎藤システムという捉えかたは統一されないのだろうか(RT52)	対象化して研究するということはどのような手法をとることによって対処できるのか(RT50)
斎藤喜博という教師について	どの時点での斎藤喜博を問題にするのか(RT50) 斎藤の指導性をどうとらえたらよいか(RT50)		勝田氏の論を研究することと斎藤氏を研究することとは切り離しができないのではないか(RT52)

これを見ると、3 回にわたる議論において出された問いは、当初斎藤喜博個人やその授業実践のどの部分を見てゆくべきかといったところに集まっていたが、回を重ねるごとに教授学研究について、また授業実践に迫る研究方法についての問いが投げかけられ議論が行われるようになった。

4-4. 議論を通じて残されたもの

以上の流れを踏まえて、井上の「教授行動の選択系列のアセスメント」によって、授業実践、特に「出口」論争の契機となった斎藤喜博の横口授業「山の子ども」をめぐる議論に何が提起されたのかを考えてみたい。特に前述したラウンドテーブルでの議論を考慮に入れながら、井上のとったアプローチと（１）授業実践に即した「理論」の捉えかた、（２）授業に迫る「研究方法」との関連について検討する。

- （１）「理論」に向けて：授業過程をどうとらえるか、またそれは教師の授業行動とどのような関係があるのか

教授学研究の会による「概念」提起の試みや、「出口」論争における授業実践に対する議論は、斎藤喜博の著作や断片的な授業記録などいわゆる二次的な記録をよりどころにして行われていた。当時は現在のように工学的な記録装置が進歩していたわけではなく、授業実践を事実として記録することは非常に困難なことであり、やむを得ない部分もあった。しかし、授業実践に関する二次的記録から「概念」を導きだしてそれを理論化する、その「概念」について議論しようとすることは、結果的に記録に残っているもの（例えば授業者が記録に留めた教授行動など）のみを対象とし、解釈していることになる。つまり二次的記録には、「記録に残らない部分＝欠落部分」が存在する可能性がある。よって二次的授業記録に基づいて理論化を試みるのは、授業実践の一部（場面）に対応するかたちで行われていることになり、またそういった授業実践に即して議論を行う場合は、何を授業の事実としてとらえるのかが不問のまま展開してしまう危険性をはらんでいた。

これに対して井上の提案した手法「教授行動の選択系列のアセスメント」の背景には、授業は教師の連続的な意思決定によって展開していくものであり、その意思決定は複数の教授行動から状況に応じたふさわしいものを選択することによってなされるという考えがあった。またそういった意思決定や選択行動にその教師の実践的能力を表す「行動基準」が現れているとみていた。つまり「ゆさぶり」を概念としてとらえるのではなく、意思決定を伴った教授行動と見なしたのである。そのような考えや視点を上述したような授業記録に照らし合わせてみると、二次的記録では連続性が損なわれているために、教師の連続した意思決定および教授行動を検討していくことが不可能であるということになる。また、そこからの「理論化」はその妥当性や信頼性において十分とは言えず、結果的に理論としての了解性や安定性が保証されにくくなるだろう。

従って、井上は授業実践の事実をまず押さえておくことが必要と考え、「教授行動の選択系列のアセスメント」を発展的に用いることによって、欠落している「事実」をなるべく再現し授業実践全体を復元することを試みた。その結果として授業展開に合致されていると思われていた写真集「未来誕生」中の写真の並び順が事実とは異なることが明らかにされた。また並び順を正しく配置しなおすことにより、改めて授業実践の過程を復元することが可能となり、そこから斎藤喜博が授業実践者として持っていた行動基準や授業論を追究していく端緒が開かれたのである。

(2) 研究方法：授業実践を対象化するという事

井上は時間とともにシステムが変わっていくといったシステム・ダイナミックスの発想を援用し、授業過程内のステージは時間とともに変化し、その変化は教師の意思決定によってもたらされる（遷移する）ものととらえた。すなわち、斎藤喜博の横口授業「山の子ども」も含めて、授業を「新たな教授行動による、発散と収束していくステージの遷移過程である」ととらえたことは、他の教育学者とくらべても異なる視点であった。横須賀は、ラウンドテーブルの3回目である「いま問い直す斎藤喜博の『授業論』(3)」において、「斎藤喜博なり島小実践っていうのは本当の意味で対象化されたことがない。研究の対象になっていなかったのではないか。(略) 斎藤喜博のいう言葉を研究上の概念にする、これまでは斎藤喜博に寄り添ってしまうのか、或いは斎藤喜博は抹殺すべきだという議論になるか、どっちかだった」と述べている。これは授業実践を対象化することの難しさ、すなわち対象化しているつもりでも主観的なとらえかたになってしまうことの危険性が示唆されていると言えよう。

5. 本章のまとめ

本章は、「ゆさぶり」概念およびその現れとしての「出口」授業をキーワードとして、1960年代から1990年代初めまでの授業実践をめぐる議論を整理することを試みたものである。これまでの流れを以下のようにまとめる。

- ① 教授学研究の範囲においては、島小学校、特に斎藤喜博が関わった授業実践が授業の典型の創造（よい授業）として位置付けられた。手続きとしては授業場面から基本的要因を取り出し（分析）、一般的な法則への検討・解釈がくり返されることが掲げられていたが、実際は授業実践の対象化が図られないまま、概念づくりが行われ、教授学研究における「概念」として提示されることになった。
- ② これに対して、いわゆる「出口」論争において、その手続きや「概念」としての妥当性、教授学としての理論の不安定さについて疑問が投げかけられた。しかしその「出口」論争においても、論争の拠所として斎藤による記述（授業に関する記述）が中心となっていたために、混乱が生じ、逆に授業記録のあり方等へと論点が拡散することとなった。よって教育研究や授業実践研究への本質には迫り得なかった。

- ③ 基盤となる授業実践の「事実」を模擬・復元すること（原資料の回復）を第一の目的とし、そこから斎藤の授業論に迫ろうとしたのが井上光洋であり、その手法が「教授行動の選択系列のアセスメント」であった。この手法の適用によって、「出口」授業が復元され、それまで「出口」授業の展開過程をそのまま撮影し、示したものであると見なされていた写真集「未来誕生」の提示順序が事実とは異なっていることが指摘された。
- ④ この手法は、授業過程を教師の意思決定が連続している過程であると思なしたこと、また教師の意思決定は教授行動を予測・選択するなかで行われている（選択系列のアセスメント）としたことにその特徴があった。また井上は、教師の意思決定や教授行動の選択にその教師の実践的能力を表す「行動基準」が現れると考えており、その「行動基準」をベースとして「授業論」を構築していくことが可能と捉えていた。

（文中、敬称略）

【参考文献】

○ 教育科学研究会・教授学会

稲垣忠彦（1970）「教授学研究の今日的意味」、斎藤喜博ら編『教授学研究 1』、p.6-31、国土社

柴田義松（1970）「教授学会の研究方向」、斎藤喜博ら編『教授学研究 1』、p.63-78、国土社

吉田章宏（1972）「「ゆさぶり」概念の検討」、斎藤喜博ら編『教授学研究 3』、p.24-50、国土社

吉田章宏（1974）「ゆさぶりと視点」、斎藤喜博ら編『教授学研究 4』、p.54-95、国土社

○ 出口論争

有園格（1987）「「出口」論争 10 周年－その争点をふりかえって」、現代教育科学 No.371、p.45-52

日比裕（1978）「子どもの追究姿勢とゆさぶりの手だて」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.33-39

広岡亮蔵（1978）「「ゆさぶり」をゆさぶる」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.5-18

岩浅農也（1978）「「ゆさぶり」概念と必要性－社会科の授業で－」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.47-53

水越敏行（1978）「レベルわけの手だての明確化を」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.26-32

永野重史（1978）「「ゆさぶり」は教育用語たりえるか」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.12-18

- 小川博久 (1978) 「教授学における「理論」と「実践」の問題」、現代教育科学 No.251、明治図書、p.5-25
- 小川博久 (1978) 「宇佐美寛氏の「ゆさぶり」批判をどう受け止めるか」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.40-46
- 大西忠治 (1978) 「実践記録を読みなおす視点」、現代教育科学 No.251、明治図書、p.26-43
- 大西忠治 (1978) 「「ゆさぶり」概念はまだゆさぶられている」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.54-60
- 折出健二 (1978) 「「ゆさぶり」研究の文献解題」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.75-82
- 西郷竹彦 (1978) 「ふたたび「出口」論について」、現代教育科学、明治図書、p.74-84
- 西郷竹彦 (1978) 「教育実践記録を読みなおす視点—宇佐美、大西論文をめぐって—」、現代教育科学 No.258、明治図書、p.73-82
- 西郷竹彦 (1979) 「教材論・授業論抜きの「ゆさぶり」論」、現代教育科学 No.254、明治図書、p.5-19
- 豊田久亀 (1978) 「「ゆさぶり」概念をめぐる争点は何か—「ゆさぶり」研究の論点の整理—」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.68-74
- 宇佐美寛 (1978) 「文章としての授業記録—大西忠治氏の「思い入れ読み」を排す—」、現代教育科学 No.253、明治図書、p.95-100
- 宇佐美寛 (1978) 「「出口」論争の構造」、現代教育科学 No.257、明治図書、p.96-102
- 宇佐美寛 (1979) 「問いの構造—吉田章宏氏に—」、現代教育科学 No.268、明治図書、p.86-102
- 宇佐美寛 (1979) 「続・問いの構造—再び吉田章宏氏に—」、現代教育科学 No.268、明治図書、p.103-107
- 宇佐美寛 (1979) 「再び「ゆさぶり」概念をめぐって」、現代教育科学 No.264、明治図書、p.82-92
- 宇佐美寛 (1979) 「吉田章宏氏の文章—「ゆさぶり」論 (1)」」、現代教育科学 No.274、明治図書、p.87-105
- 宇佐美寛 (1979) 「授業と授業記録—「ゆさぶり」論 (2)」」、現代教育科学 No.275、明治図書、p.88-105
- 宇佐美寛 (1980) 「「ゆさぶり」の狭さと閉鎖性—「ゆさぶり」論 (3)」」、現代教育科学 No.276、明治図書、p.83-107
- 山崎林平 (1978) 「26-32 社会科授業での「ゆさぶり」とは—教材と児童の内容を通して行われるもの—」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.61-67
- 吉田章宏 (1979) 「宇佐美寛さんにおたずねしたいこと」、現代教育科学 No.266、明治図書、p.72-77
- 吉田章宏 (1979) 「「疑う」と「信ずる」(上)」」、現代教育科学 No.270、明治図書、p.83-103
- 吉田章宏 (1979) 「「疑う」と「信ずる」(中)」」、現代教育科学 No.271、明治図書、p.85-107

- 吉田章宏 (1979) 「「疑う」と「信ずる」(下)」、現代教育科学 No.272、明治図書、p.94-106
- 吉本均 (1978) 「「教える」という行為の独自の性格を究明するなかで」、現代教育科学 No.261、明治図書、p.19-25
- 吉本均 (1979) 「「ゆさぶり」研究の今後の課題」、現代教育科学 No.271、明治図書、p.20-28

○ 日本教育学会第 50 回ラウンドテーブルにおける議論（教授行動の選択系列のアセスメント）

- 有園格ら他 (1992) 「討論の記録」、平成 3 年度文部省科学研究費補助金・総合研究(A)研究資料（研究代表者：児島邦宏）『いま問い直す「斎藤喜博の授業論」』
- 有園格ら他 (1993) 「討論の記録」、平成 4 年度文部省科学研究費補助金・総合研究(A)研究資料（研究代表者：児島邦宏）『いま問い直す「斎藤喜博の授業論」(2)』p.68-90
- 有園格ら他 (1993) 「討論の記録」、平成 5 年度文部省科学研究費補助金・一般研究 (B) 研究資料（研究代表者：井上光洋）『いま問い直す「斎藤喜博の授業論」(3)』
- 井上光洋 (1992) 「斎藤喜博の横口授業「山の子ども」の分析」、平成 3 年度文部省科学研究費補助金・総合研究(A)研究資料（研究代表者：児島邦宏）『いま問い直す「斎藤喜博の授業論」』、p.12-23
- 井上光洋 (1995) 「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法」、日本教育工学雑誌、No.18(3/4)、p.113-121
- 高田清 (1982) 「授業研究における『実践記録』の役割は何かー『出口・ゆさぶり論争』にみる読み方の対立点ー」、現代教育科学、No.304

「出口論争」に決着!?

日本教育学会の
ラウンドテーブル

写真から再構成図り

「流れ」をとらえ直す

戦後最大の論争といわれ、また今日の授業記録や教師の病状研究、授業記録やそれの出版に、授業記録がなにも大なる影響をあたえてきた。出口論争は論争の渦録をもとに論じてきた。

そのための論争はかみあわず、論争も拡散し、むしろ非生産的の論争になってしまった。そのため論争は授業研究のあの方や裏記録とは何か、学者の論文のあり方などについての批判と反省に移行した。そこから出口論争は決着の論争としていさなへ戻ってきた。

未解決の論争を原典に基かラウンドテーブルに託すか、授業の実践者である斎藤鷹樹は当時、何を考えて、授業はどのように流れ展開されたかを説明かにすることにより、出口論争がいかに不毛の論争であったかを明らかにしようと企圖された。そこには井上光洋氏によるだれも予想できなかった、出口授業の眞元作業をもとにした眞実な研究があった。

研究協議は翌月、井上貞義氏の三氏の研究発表を聞き、その中心に遊ばれた。ラウンドテーブルは出口論争がどのように展開され、とくに國語の授業のからどう師匠でできるかにいて発表。井上氏は斎藤鷹樹の残した部分的な出口授業記録と当時の授業風景が収められている写真集『柔座誕生』の中の関連する十余の写真の分析をもとに、出口授業の授業過程を復元し、斎藤鷹樹の授業形を明らかにした研究結果を発表。横田氏は当時の島小時代における真藤

「出口論争とは」 昨馬島
 八小学校の校長・斎藤喜博が
 国語の教材「山」とも
 を使った赤坂学級の授業を
 をみた時に、子どもたちが
 が「森の出口」の「出口」
 は「森と、そうでないところ
 の境」であると解釈して
 の質を高める動機授学の基本
 この「ゆきざり」が授業
 の質を高める動機授学の基本
 うかが、森の出口」の教材
 まま今日に至った。
 研究の会の古田章宏氏が
 「出口」の授業は、ゆきざ
 りの典型的授業であるとい
 う論を發表した。これが
 が突如として出口の授業はゆき
 ざりの典型といえるか、ど
 が争点が拡散し、未決着の
 「標野山」(四年国語)の
 授業を行い、その経験
 森論などを含め、わが国を
 代表する教育学者、教育実
 践家を動員して論じられ
 った。その論争は一九六七
 年から八三年にかけて続いた
 教材に類似した国語教材
 熊鷹は井上氏が学術的手
 法を生かして、出口授業の全
 容(学生過程、復元するた
 りととも、斎藤喜博が出口

[illegible]

斎藤実践の「特殊性」理解を

写真家は川島治氏が撮影した未来誕生
（複製版）の出口授業風景の、郎井
上氏の授業分析で写真の配列が授業の
流れに対応していないことが判明（我
たものである

をさがかりに出口援衆への
横口・介入をしてきて、事実
を資料や聞き取り調査など
から明らかにし、出口戦争
で欠落した部分にスを入
れたところにある。

<p>〈1〉</p> 	<p>〈2〉</p> 
<p>〈4〉</p> 	<p>〈6〉</p> 

— 58 —

第4章 我が国の固有の授業研究と教師像

第1節 大村はまめぐって

西森章子

(1) はじめに

教師を対象とした研究の流れを歴史的にみると、1960年代から1970年代後半頃までは、行動科学的アプローチによって教師の授業技術に迫るといった方法が主流であった。例えば、それまで熟練教師の専門的力量は「わざ」や「直観」という言葉で漠然と表現されてきていた熟練教師のあり方を行動科学的なアプローチを取ることによって、行動やコミュニケーションのスタイル、行動パターンが注目され、教授スキルとして取り出され解明されてきた。それらの研究に基づき、特定の教授スキルを教授・訓練するプログラムが開発され、教師教育に大きな貢献を果たしてきた（小金井 1980 など）。

井上（1988）は、「ベテラン教師の授業というのは、そこに見られる様々な知識・知見・考えが客観的に記述されることを通して、他の教師にとっても同様に実現・実施可能であり、伝達できるものとして受けとめたい」「授業一般についての知見を教育実践の中から得なければ、積み重ねのある共通の財産にしていくということはできないだろう」という考えから、斎藤喜博や大村はまなどベテラン教師に注目し、その授業実践記録を分析することによって、その教師の授業技術、その背後に機能している授業論を解明する研究を行った。

本節では、大村はまという国語教育におけるベテラン教師の授業論を探ることをめざして、複数の側面から迫ることを試みる。そのために、まず大村に対する回想録を分析することを通じて、その全体像を理解し、授業実践における大村はまの働きかけへ迫ってゆきたいと考えている。

表1にあるように、大村はまは1906年に横浜に生まれ、東京女子大学卒業後、長野県諏訪高等女子師範に赴任し、そこで当時の国語教育の中心的人物であった芦田恵之助に出会い、国語教師としての素地を身につけた。第二次世界大戦後、「捨て身になって新しい時代の建設にうちこみたい」という気持ちから、東京府立第八高女から新制中学（深川第一中学校）に転じ、その後一貫して東京都内の公立中学校において国語教育の授業実践をおこなった。波多野（1990）の「この人が教師になってくれたので、日本の国語教育が今日の国際的水準にまで昇ることになった」とのことばや、鳴門教育大学附属図書館に子どもの学習記録を中心とする「大村はま文庫」が設置されていること、筑摩書房より「大村はま国語教室」全15巻が刊行されていること、その他多くのインタビュー記録が現存していることから、一人の教師についてその足跡がこれほど残されているというのは驚きである。

表 1 : 大村はまの略歴

年	教師としての履歴
1925	東京女子大学に入学（安井哲、新渡戸稲造）
1928	東京女子大学卒業 8 月 長野県諏訪高女に赴任（芦田恵之助）
1938	東京府立第八高女に転じる
1947	東京都江東区深川第一中学校に赴任 →新しい国語教室づくり
1949	東京都目黒区第八中学校に赴任
1952	東京都中央区紅葉川中学校に赴任
1956	東京都中央区文海中学校に赴任
1960	東京都大田区石川台中学校に赴任
1976	NHK テレビで「教える」が放映される
1983	NHK テレビで4回シリーズ「教師であり続ける」が放映される

インタビュー記録のひとつに、NHK 制作「教える 教師生活 48 年今も教壇に立つ先生を追跡」（1976 年 8 月放映）がある。というタイトルの番組が NHK によって制作・放映された。この番組から、大村はまの授業実践に見られる特徴 2 つを挙げておくこととする。

はじめに 48 年間の教師生活を振り返って、これまで努力したことについて、大村はまは「教師は、未来を築く子どもたちの持つべき力を確実につけていかなければならない。それがなければ職業として誤りだ」「教師として子どもたちに本当に力をつけようと思ったんです」と述べている。この“本当につけなければならない力”とは何だろうか。これが大村はまの教育の目標の原点であり、特徴の一つになっていると考えられる。大村はまの教え子たちは「自分の個性をとにかくその場で大いに発揮して、集団生活の一員として参画意識を持つということを非常に教えられた」ことや、「しょっちゅう話し合いとか意見をまとめるということは訓練された」と述懐している。ここから考えると、大村はまの言う“本当につけなければならない力”とは実社会において、自己を表現する・できる力を指していると言えるだろう。

また、特徴の二つめとしては教材がある。つまり教材としては教科書を使わず、「2 度と同じ教材を同じ子どもたちに使わない。それは子どもにとっても新鮮であるし、あるいは自分にとっても新鮮な気持ちで教室に出ることができるからだ」と述べている。さらに、「教師はいつも子どもたちが何を身につけなければならないか、身につけているということをきちんと見つめていなければならない。そうしないと新しい授業というものを私は創

造できない」と述べている。「見つめている」ということに関連して、「子どもたちが楽しい顔をしているときに、私は冷たいような心で、子どもたちが今何を、何の力をつけつつあるのか、それを見つめている」とも述べている。つまり、子どもたちの様子を診断・評価し、次に何をやらなければならないかを常に意識的に考えていると言えるだろう。

(2) 回想録の分析

次に、大村はまをめぐる回想録の分析を通じてその教師像に迫ることとする。

＜分析の対象と分析手法＞

分析の対象となる回想文は小学館「総合教育技術」10月号増刊「大村はまー教師の生き方と授業の創造」(1985年)に所収された24人の文章である。この回想録を分析する手法として、井上(1996)のキーワード抽出・構造化法を利用した。この手法は、一つ一つの回想文に出現するキーワードを抽出し、それを仮説的に生成したカテゴリーに分類しながら、対象となるもの(教師である大村はま)を構成している要素を見いだしていくものである。その手順は、以下のようになる。

- ① 対象となる文章(記述)を決める。
- ② 文章を特徴づける「キーワード(キーセンテンス)」を抽出する(数は限定しない)。
- ③ 抽出したキーワードをいくつかのカテゴリーに分類する。作業仮説をつくり、カテゴリーを決めていき、一覧表にまとめる。
- ④ キーワード間の関連構造を作ってみる。
階層性、近接、類似、並列、反対、対比、逆、分岐、統合など
- ⑤ 主要キーワード群に照らして、もう一度文章を読み直し、本質的な意味・意図を捉え直す。
- ⑥ 浮かび上がってきた意味・意図を文章としてまとめる。このとき Citation Index をする。

本節では、①から③までを行い、表2のようなカテゴリーを仮説的に作成した。また、回想文を書いている人物が大村はまにどのように接したか、その立場によっても見え方が異なってくると考え、①「授業実践者」として見る視点(例えば教育学者など)、②「中学校教師」として見る視点(教え子など)、③「指導者」として見る視点(同僚の教師や内地留学生など)、④「取材対象」として見る視点(NHKの番組プロデューサーなど)の4つに分類しながらそれぞれのカテゴリー表を作成した。その分類結果を表3、表4、表5、表6として示す。

表2：仮説的に設定されたカテゴリー表

回想者 氏名	記録的なこと 人名/場所名	教師を教える	子どもを教える				大村個人について			学んだこと	その他
		授業外場面	学習内容	学習の場	学習教材 ・素材	行動・道具	印象 エピソード	生活			

表3 「指導者」としての大村はま(1)

回想者	記録的なこと 人名 場所名	教師を教える	子どもを教える				大村個人			学んだこと	その他
			授業外の場面	学習の 内容	学習の場	学習教材・素材	行動・道具	評価・印象・エピソード	生活		
宮下勲夫 (長野県 岡谷市立 長池小学 校教頭) 内地留学生	大村教室、石 井庄司、東京 教育大学の国 文科、吉田精 一、倉沢栄吉、 滑川道夫、石 川台中学校、	内地留学、 年に一度の実践発表会、 最後の実践発表会の最後の時 間、「授業のあらましと提案」、	児童文学の講 座、	「このことばこそ」 と題する語句・語 彙の指導、ことば の学習の時間、 「語句指導」の授 業、グループで吟 味、	図書室、国語の 授業、					「貫道する物 は一なり」、「 不易流行」	
柏木勇夫 (秋田市 立旭川小 学校教諭) 講師とし て大村を 招聘	倉沢先生、	秋田県国語教育研究会主催の 全県大会、冬季国語教育研修 会、講演、		指導授業、講義、 発想、教材研究、 学習の場の設定、 教師の専門性、必 然性、生涯学習に 通じる主体的学び 手を育成する単元 学習のあり方、願 い、愛情、単元学 習、		子どもたちが作成 した資料、 「ことばあそび」 学習の手引き、		大村先生の国語への素養、 手製の紙袋、			
野宗睦夫 (広島県 立誠之館 高等学校 教諭)	広島大学の野 地先生、紅葉 川中学、	全日本国語教育研究協議会、						指導技術、指導方法の多 彩さ、確かさ、大村先生 の具体的な実践、実践の 精神			「教えるとい うこと」 大村はま語 録、
菊地とく (山形大 学教育学 部附属中 学校教諭)		研究会、		教師の自己研鑽、 学びの道、辞書、 本、手引き、聞き、 話し、読み、書く 活動、話し合い、 「民話と呼んで」 という単元、	国語教室、	地方の民話、					
青木幹勇 (文教大 学教授)	中野のサン・ プラザ、倉沢 先生	「はなしことば」に関する指 導の研究会、	「個人文集一わ たしの本」、	国語科の指導にお ける専門性の新し い道、 単元学習の世界、 詩人的な発想、文 章作法、読むこと や語句その他の学 習、		「課題作文帳」、		生徒理解の深さ、 専門家としての指導技術、			
北元融教 (富山県 氷見市立 南部中学 校教諭)	五反田駅、池 上線、石川台、 東京教育大学 倉沢栄吉教授、	研修生、 授業参観、	国語教室通信、	ノート指導、文集 のいろいろ、語彙 指導、古典指導、 生涯教育の展望	劣等生の見えな い教室、国語教 室	手作りの資料、多 くの資料、休憩時 間、録音機のコード、 生活に即した手作 りの教材、		教えられる姿勢の確立、 自己に対する厳しさ、 自信に満ちた授業実践、			

表3(2) 「指導者」としての大村はま(2)

回想者	記録的なこと 人名 場所名	教師を教える	子どもを教える				大村個人			学んだこと	その他
			授業外の場面	学習の内容	学習の場	学習教材・素材	行動・道具	評価・印象・ エピソード	生活		
伊藤経子 (高知大学 教育学部附属 小学校教諭)	高知駅、Aさん	第11回高知県国語教育 研究大会、読書指導の 実践と理論を深めよう というテーマ 研究会の関係者、		“身を以て教える”				黒い革靴、師である人、		おしえられるとい うことはこのうえ ないあたたかさに 包まれること	
結解馨 (茨城県水戸 市立第二中学 校教諭)	水戸、海老原 龍生、	国語科実践研究発表、 日本国語教育学会月例 会、「異学年間提携学 習」の実践報告、		生きる力と生きたこ とば、単元学習の記録の箱、	大村教室、					真の教師の資格、 教師の構え、	「国語教室ありお りばなし」
古川光二 (神奈川県相 模原市立相武 台小学校教諭)				「自己紹介」の学習、「語 句の使い方」の学習、グ ループごとに分担、司会 や発表の役 自分が無理なく参加でき る授業 自分の意見や感想を書き 込む学習グループで文集 づくり、		「ある生徒の感想」とい う資料、 「宮沢賢治」の学習、 「よだかの星」「貝の火」 の朗読、 「古事記物語」「ヤタガ ラス」の放送を教材とし て学習 「けんじゅう公園林」		優しい笑顔、美しい言 葉 生徒一人一人の人格を 認めてくれた 「仏様の指のような見 事な技術を持ちたい」		国語学習が自分自 身の人生を考える 場	「教えるという こと」
中西一弘(大 阪教育大学教 授)	懇親会の席 京都の大原、 寂光院	大下学園の第一回国語教育研究 会、大阪の国語教育研究会での 講演、 指導事例 教材研究の手順、体験談	新しい国語教科書、 全ての文を品詞に 分解、同じ語句が 3年間にわたって どのような頻度で 出現しているかの 調査、 準備的指導一本格 的指導一復習・発 展の指導 徹底した教材の分 析法 教科書全体を対象			安野光雅、「旅の絵本」、作文教 材 木下順二、平家物語、	準備作業、一 語一語に至る までの分析、 長期的計画	関心の網の広く多方面に張り巡 らされている感 人生をよりよくいきようとする 先生の信念 心構えと実行が大切	観劇、名所旧 跡の見物 山本安美、エ ロキューショ ン(表現法)、 朗読のテープ 音読指導 教会のオルガ ニスト		
吉田豊 (神奈川県川 崎市立生田小 学校教頭)	倉沢先生、文 部省、石川台 中学 神奈川県教育 センター、西 尾実先生 教頭さん	二時間の読書指導単元の参観 大田な資料 研究会、 内地留学生の参観、講演	千名近くの申し込 み、 指導法の工夫の大 切さ 大村流の時間の創 り方 新しい読書指導の 具体的提案	「先生への手紙」、		安野光雅、「旅の絵本」、 できる子でできない子をつくらない 教材、		マンネリを排し、常に新たなも のを創り出そうとされていると ころ 常に新しいものに挑戦、授業実 践を続けられる意志 「私はいかによい方法と思っ ていても二度と同じ方法は使いま せん」 「私は倉沢先生に授業を見てい ただきたくて毎月やっているの です」 「工夫することが教師の愛情」 「芦田先生から結婚のお話があ ったよ」 朗々たる声、			
桑原隆 (筑波大学講 師)	石川台中学 校、西尾実先 生、筑摩書房、 西尾研究室	実践研究発表会、軽井沢での研 究会、	百余名の参加者、 一人一人の名前が 書かれた資料、 国語教育の実践、 資料を郵送、ビニ ールの袋、	単元学習、		毎年百余名の生徒 何十枚、何百枚もの資料、	七つ道具とい われる様々な 小道具 教材を探す秘 けつ、	先生の進取の血筋、機械や小道 具に長けている、機械に強い人 無類のお話好き アンテナ、まめに行動する、 万事細やかな気配り、	本屋に行く日、	資料というものがあり方、 資料の重大さ、資料に介 在する一人の人間の機微、 人間関係の機微	「大村はま国語教室」

表4 「中学校教師」としての大村はま

回想者	記録的なこと 人名 場所名	教師を 教える	子どもを教える				大村個人			学んだもの	その他
			授業外の場面	学習内容	学習の場	学習教材・素材	行動・道具	評価・印象・エピソード	生活		
笠原美祿(諏訪高女卒)				50人分の作文の山 教室はしんと静まり返っていた 三組150人の作文 学習記録 優、良、美の評価 先生の感想 「努力」「学力」「しつけ」の三段階評価 評価の内容は13項目 購読、作文、文法、習字	先生との約束で 決められた記号 週6時間 修正の時間 作文と修正の時間 国語の時間	いろいろなプリント、副読本 芥川龍之介氏の「蜘蛛の糸」	葉半紙	同じ教材は二度とお使いにならなかった 強靱な精神力			
北原圭子 (石川台中 学校卒)				国語の授業 書くことと考えることと読むことが非常に多かった	図書室	今日の授業のためのプリント、色のきれいなシール、色画用紙	ハンドベル、移動黒板、小さな丸イス 一対一	「モモ」のような人 鋭い感覚	大村先生の生活は超人的	言葉だけでなく体で会得したものの	先生の授業が憂鬱な生徒
小西まゆみ (東京都大田区立雪谷 中学校教諭・石川台中 学校卒)				「問題の言葉」探し	一年B組の教室			生徒の意見を尊重する、既成の知識に頼り切らない 一人一人の生徒を大切にされてきた先生の信念		人の道 どんなに懸命に努力したとしても必ず報われるとは限らないということ	
小林明 (東京都立立川ろう学 校教諭) 第八中学校 卒	I君、 伊藤君、羽鳥 知之、 河口湖畔		学級新聞、 八中読売と名付けた 学校新聞、 運動会の号外、 一泊泊りの修学旅行、	グループ学習 新聞づくりの単元学習 生きた体験学習 校外学習、 手紙の書き方、会議の 仕方、雑誌の編集、 読み、書き、話し、 きくの活動 学習記録、		学習材料の更紙	消極的な子に発言の ヒント	国語科教師、学級担任 先生のバイタリティーと 勇気、信念の固さ	都立大学 駅近くの 間借りのお宅	広く人間を育てる本来の姿	クラス会「おはま会」、生き証人 多くのやっかみ 半分の批判、父兄は危惧の念
小林俊介 (東京貿易 勤務)	石川台中 学校、呑川、		読書生活の記録、 毎日毎日の読書の 記録、 読みたい本、感想 文、	生徒たちによるグルー プの作業、 教科書を使う授業が ほとんどない 数人で一つの作業、 学習記録、 国語教室	図書室、	教科書を使う単元、「こ とば」ないし「言葉」 ないし「コトバ」とい う語、 罫紙、ガリ版、わら半 紙、プリント、原稿用 紙、表紙、あとがき、 奥付					
吉田恵美子 (荒川区第 九中学校講 師)	府立第八高 女、石川台中 学校、	実践研 究発表 会、参 会者、		一年で作文、二年で講 読、作文帳、 赤ペンの批評、自分 の書いた作文、 毎時間の学習の記録、			三日に一度は 本屋を歩く	厳しい姿勢、	4種の日刊新聞、た くさんの新刊書、 舞踏家武原はん、	自分を磨くこと、	
吉田恵美子 旧府立第八 高女卒	府立第八高女 山本猛校長		連絡事項 けい紙、 読書の記録	購読、作文、文法、書 道 敬語の学習、						社会生活の基本 のようなこと 報告の責任の所在を をはっきりさせる	「ことばの勉強会」

表5 実践者としての大村はま

回想者	記録的なこと 人名 場所名	教師を教える	子どもを教える				大村個人			学んだこと	その他
			授業外の場面	学習の内容	学習の場	学習教材・素材	行動・道具	評価・印象・エピソード	生活		
井上敏夫 (埼玉大 学教授)	石川台中学校、			子どもたち全員が優等生みたい、会議の司会、作文記述の時間、		日本人論、	二言三言助言、大村先生の指導法、 心理を活かして指導法を案出、	こまねずみ、			
鈴木栄三 (山形県 教育庁学 事課長)				教室、談話、授業、講話、教師として人間としての全体験、枕草子の授業、「源氏物語評釈」、平家物語、群読、	中学校の国語教室、	新聞、単行本、パンフレット、車中広告、ご自身の発見による資料、先生の謄写版による手作りの教材			山本安英の会、	木下順二氏、50年の国語教師としての道 教材探索の目、	
田近洵一 (東京学 芸大教授)				新しく発掘された教材、自身の教材との出会い、国語科、国語教師、読書材、教材発掘、単元学習、読書生活、学習者の言語生活、ことばによる人間的なふれあい、喜びを内在した思想形成の営み、確かなコミュニケーション、相互理解、生きた言語生活、国語教育の理念、実践的構想、	大村国語教室、 図書館で展開、	手引き、大村先生の学習の手引き		自身がすぐれた読書人、自身の豊かな読書量、			

表4-4.「取材対象」としての大村はま

回想者	記録的なこと 人名 場所名	教師を教える	子どもを教える				大村個人			学んだこと	その他
			授業外の場面	学習の内容	学習の場	学習教材・素材	行動・道具	評価・印象・エピソード	生活		
佐田智子 (朝日新聞 社会部 記者)	第八高女、新制 中学、						新しい教材や 授業法の開発、 個別指導に近い指導、	小柄な老婦人、初々しい女学生のような雰囲気、「すごい言葉」、「天職」 先生の存在そのものがまさに教師 一品の芸術品、		教師という存在は「鏡」、教えるということは生きてみせること、	朝日新聞の「いま学校で」シリーズ、
杉崎勝明 (NHK高松 放送局ディ レクター)	大田区立石川台 中学校、 広島大学野地潤 家、		単元の発想と 展開、					準備室の書棚、新しい本 具体的な事実を大切に事実から離れない授業、授業を組織するということ、授業を生み出す準備の大切さ			“教える”—中学校教諭 大村はま一、 「私の自叙伝」 教えた続けた50年— 大村はま一 “大村はま先生に学んで” NHK教育テレビ「教師の時間」、「実践の記録」
杉崎勝明 (NHK高松 放送局放送 部チーフデ ィレクター)	諏訪高女時代、 藤原いさん 目黒八中時代、 浅井昇、石川 台中学校 前田夏子	体育・音楽・ 美術といった 分野の研究会、		当時の取材(撮影)の限界を超えていた授業、私の力量では及ばない授業 独創的な単元構成、 個人学習、グループ学習、全体学習、それぞれ各自のプログラム			授業の秘密をとく3つのカ	「教科—辺側ではない新しい授業」授業を創造するプロ、「私の授業、テレビではわかりにくいでしょう。無理でしょう」		教え子がよく授業の内容を記憶している 多くの共通点 文化遺産、	“教える”—中学校教諭 大村はま一 授業を紹介するだけで勝負できる番組、 二万フィートに及ぶフィルム、 教師とは何かを原点に返って考える番組

表6 「取材対象」としての大村はま

＜分析の結果と考察＞

これら24人の人々が大村はまの授業に関して挙げたキーワード、またはキーワードが属しているカテゴリーの比較をしてみると、表7のように、その立場によって一人の教師を見る側面が異なっていたり、立場は異なっても重複して挙げている側面がある。同じように挙げられているのは、教室内で「子どもを教える」にあたって、大村はまが指導した「学習の内容」と「学習教材・素材」の部分である。これら2つのカテゴリーは、大村はまに接した人々にとっては非常に強く印象に残っている事実であると推測され、これらのカテゴリーは大村はまの授業を特徴づける要素であると考えられる。

表7：大村はまを回想する4つの立場と、回想されたカテゴリー

立場	人数	回想されたカテゴリー
「授業実践者」として見る (教育学者など)	12人	子どもを教える→ <u>学習の内容</u> 、学習教材・素材 大村はま個人→評価・印象・エピソード
「中学校教師」として見る (教え子など)	7人	教師を教える 子どもを教える→ <u>学習の内容</u> 、学習教材・素材
「指導者」として見る(同僚の教師、内地留学生など)	3人	子どもを教える→ <u>学習の内容</u>
「取材対象」として見る (NHK番組プロデューサーなど)	2人	大村はま個人→評価・印象・エピソード

またカテゴリー「学習の内容」、「学習教材・素材」に含まれているキーワードを取り出してみると、そこには多種多様な「素材」(学習の素材、大村はま自身は題材とも呼ぶ)が存在している。それらは生徒にとっては、自分の生活の中にある身近なもので、かつ「ことば」と関連しているもの(新聞、車内広告、本の推薦文)である。またそれら素材を軸にすすめられる「学習の内容」も、「手紙の書き方」「会議のしかた」などの单元名に現れているように、書きことばや話しことばといった「ことば」を軸にした日常生活との関連づけが行われている。

＜大村はまの授業展開とそれを支える「教材」＞

一般に、大村はまの授業実践の展開過程は図1のような单元学習と見なされている。この展開過程の中でもっとも大村はまが重視しているのは「素材(題材)」であり、この素材を教材化していくプロセスは興味深い。筆者はその教材化プロセスを①素材の発見、②素材の収集、③授業への展開の3段階に分けて考察を行う。

- ① 素材の発見：素材は基本的に教師の日常生活の中に存在するものであり、それは同時に生徒の日常生活の中にも存在するものである。具体例をあげると、書籍、新聞といった文字を中心とするものから、絵本、マンガ、写真など映像(画像)を含むものな

どである。

- ② 素材の収集：単元学習の内容がもともと決定されたうえで素材が収集されているのではなく、長期的に、生徒とともに素材を収集している。また素材として利用できそうなものは可能な限り幅広く、そして数多く収集されている。
- ③ 授業への展開：収集の段階と同じく、生徒の参加が促される。特に「子どもにとって『価値』のある教材にするために」一つの素材を一人の生徒に割り当てるといったことが行われる。

教師が、素材を授業場面に即して「教材」へと変容させていく過程について検討したものに、Wilson ら（1987）の研究がある。彼女らは中学校初任教师 21 人へのインタビューと観察を通じて、教師がその授業設計段階においてある特定の教材を具体的な授業案へと構成していく過程を翻案（Transformation）過程と呼んだ。またこの過程をさらに4つの下位過程、すなわち①準備過程（教師が教材を理解する）、②表象過程（教師がその教材を用いるために用いる比喻や具体例を決める）、③選択過程（教師が②で決定した表象に合わせて教育方法を決める）、④適合過程（教師が自分の学級の子どもの特徴を考慮に入れて教育方法を決める）に分けている。

Wilson らによって導かれた教師の翻案過程は、その多くの部分を教師の思考や意思決定に依存している。従って教材の決定権が教師に委ねられている。大村はまの場合と対応させて考えてみると、教材の決定権は教師である大村はまにあるが、部分的には「素材の収集」という段階を通じて、生徒も「翻案過程＝教材化過程」に参加していると言える。

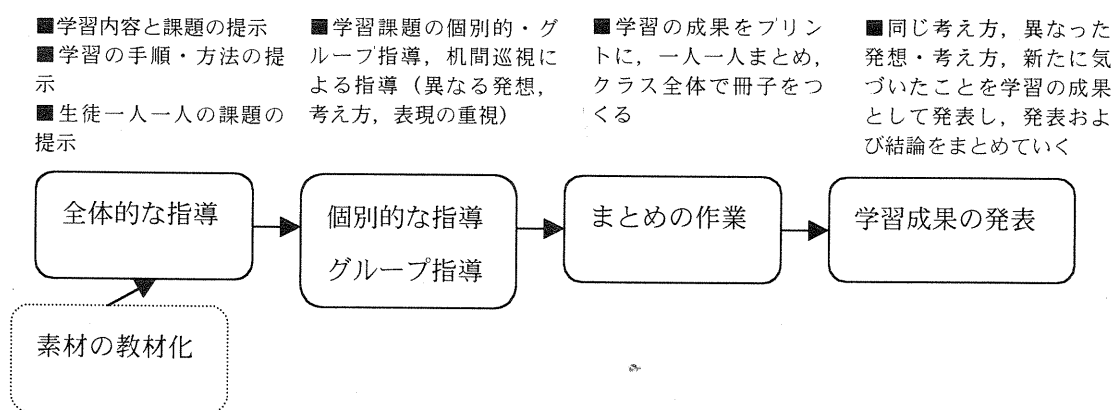


図1：大村はまの単元学習の構成（井上，1988 をもとに作成）

（3）教材化過程の具体的な様相

しかし、前述したような教材化過程を大村はまが常時辿っていたわけではない。例えば安野光雅「旅の絵本」を利用した授業実践を見てみよう。この実践では、生徒は素材の収集といった段階に参加しておらず、まず教師が生徒に「素材」を提示している。特にこの

授業実践は教師側の記録，生徒の学習記録，授業場面の記録（VTR 記録）などが残されているので，教材化過程を丹念に見ていくことができる。

＜「旅の絵本」とは＞

教材化過程に目を向ける前に、「旅の絵本」がどのような本であったかについて整理を行う。この本は全部で4冊のシリーズになっており，それぞれの場面数や内容については表8のようにまとめることができる。

表8：「旅の絵本」シリーズ4冊についての内容および解説

題名	場面数	解説文より（抜粋）
旅の絵本 中部ヨーロッパ編	21	道はどこまでもつづいておりました。丘を越え、川を渡り、果てもない緑の牧草地に添っておりました。いたるところに森や泉がありました。森には鹿が住み、流れにはマスが泳いでおりました。街道を外れたところに、人家が固まり、集落ができておりました。このような市（まち）へ入るときは、決まって市の門をくぐるのです。そこにはかならず広場や教会があり、城があるか、もしなかったとしても市全体が一つの城でした。
旅の絵本Ⅱ イタリア編	20	この本には言葉や文字はありません。でもこの本の中の人々が、何を思い何をしているのか、きっとわかってもらえるものと信じています。
旅の絵本Ⅲ イギリス編	20	どの村をとっても、物語のない村はなく、また藁屋根の葺き方や、車鍛冶、糸のつむぎ方など語り伝うべき村の仕事もこまごまと書かれてあった。 村人たちは高い誇りを持っていた。緑の国土をいとおしみ、せいっぱい村をきれいにして住んでいた。
旅の絵本Ⅳ アメリカ編	21	このコースは、東から西へむかったアメリカの歴史を書き込むのに都合がよさそうだった。日本へ帰って、考えていたら頭の中が混乱しはじめた。前例によれば絵本の中の旅人は右へ進む。地図でいえばサンフランシスコに上陸した旅人が、東、つまりニューヨークへむかうと考えたほうがわかりいい。どちらでもよさそうなものだが、北が上だと言う漠然とした先入観がそうさせるらしい。

表9：1978年6月9日に実施された授業の様子

	第1校時	第2校時	第3校時
テーマ	国語学習発表会	本を探しあう、知らせあう	単語の種類
単元名	発表	こんな本がありました～手紙～	ようすをあらわすことばをつけてみよう
用意された資料	○朗読の資料 「ひばりの子」「中等新国語一」(光村図書)	○「こんな本があれば読みたい」 (全員の「読書生活の記録」から) ○岩波児童図書目録 ○岩波少年文庫解説目録 ○岩波文庫ジュニア60選 ○NHKブックスジュニア目録 ○偕成社、学研、小学館、講談社、筑摩書房、福音館、さ・え・ら、小峰書店、岩崎書店、ポプラ社の目録	○「旅の絵本」(安野光雅) ○教科書(文法のページ) ○便覧(文法のページ)
あらまし	○国語学習の準備の総括 ○発表会の内容 司会 開会・閉会のことば 友達の紹介 詩の暗唱 スピーチ「中学校生活 50日」 朗読 研究発表「私たちの朗読」	○いろいろの目録を見る、友達の「こんな本があれば読みたい」と言っている本があったら書き留める ○見つけた本を、その友達に知らせる手紙を書く	○さまざまな生活場面を細かく描いた「旅の絵本」によって、まず動詞をひろい、それを修飾することば、その動作の主、その修飾語、それらを短文にまとめるときの付属語というように、いろいろの品詞のおよその理解
実際の授業では (映像記録より)	・第9グループ、第8グループの発表 ・学習者による司会進行 1.友達の紹介(2名) 2.暗唱 3.スピーチ(2名) 4.友達の紹介(2名) 5.朗読(全員) 6.スピーチ(2名) 7.暗唱(1名)	・「手紙と一緒に練習したいと思うんです」 ・複写便せんについて、説明 ・書きだし(季節の挨拶) ・「さて次の本を××の目録で見つけました」 ・学習記録の記入	・旅の絵本第2場面 ・全体(前時の振り返り) ・グループでの学習(机間巡視。アドバイス) ・学習記録の記入

<大村による研究授業の解説>

「これは中学校に転じて後の、各種の機会での研究授業、実験授業の一覧表である。何を資料とし、およそどんな学習であったかを記した。従って「あらまし」は、その単元全体のあらましであり、年月日は、そのなかの研究授業や実験授業の当日を指している。

同年月日で、二ないし三の授業があるのは、研究授業、実験授業の際、二ないし三時間、別の学級、別の単元の学習を展開したからである。

これらはすべて文字を含んでいない色付きの絵本である。特にここで取り上げている「旅の絵本 中部ヨーロッパ編」は、1978 年国際児童年のためのアンデルセン賞特別優良作品に選ばれている。この「中部ヨーロッパ編」は、風景及びその中で生活している人々、飼育されている動物などを俯瞰的に描写した絵のみで構成されており、その表現方法は「知能と技能の限りを尽くしたと思える独自の表現と世界」（松居 1983）と評されている。この「旅の絵本」によっては2つの教材としての「読み方」が可能になる（西森 1998）。一つは絵本としての物語性（文脈）を追っていく方法である。一つ一つの場面に描かれている事象を読み取っていき、そこに物語を見いだすのである。もう一つは、場面や場面間に埋め込まれている記号やアイコンを見つけながら読んでいく方法である。

＜「旅の絵本」の教材化＞

大村はま自身がまとめた「私の研究授業一覧」、鳴門教育大学附属図書館に所蔵されている学習記録等を整理すると、昭和 53（1978）年 6 月 9 日に東京都太田区立石川台中学校 1 年生において「旅の絵本」を用いた授業実践が行われている。当日は学校において研究授業が行われており、その詳細は表 9 のようになっている。

「旅の絵本」によつて書く	
— さあ どんな形で — ヒント	
1	旅日記 旅の記録
2	旅だよりその日その日 日々の手紙
3	子ども（弟、妹、だれときめず幼い子ども）に語る（見 せながら）
4	人生断章 ここにある人生
5	訪問 労働 誕生 というふうにとらえて 働く 笑う 走る うたう 逃げる というように動詞で とらえて
6	心から心へ ひびきあうことば 吹き出し をつける
7	「ここに人間がいる」と始まる詩 各ページごとに 「ここに人間が生きている」と始まる詩 ”
8	「ぼくは馬に乗って、人生を探しに行った（出た）創作 絵の中のどの人かになって書く。いろいろの人になる。
9	もし加えるなら 私のこの一ページを
10	私の加えたい一ページ

図 2：S52 年・学習記録より・大村はまの配付した「学習のてびき」

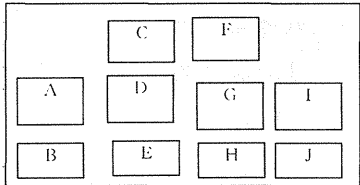
またその前年度にあたる昭和52（1977）年11月にも「旅の絵本」は教材として利用されている。例えば波多野（1987）はこの授業について「この「全く文字を含まぬ」旅の本は、一枚の絵にたいいて一つの物語が隠されている。学習者がその絵を見て「赤ずきんちゃん」を見つければ、大成功で、中学生の学習意欲はかきたてられる。しかし、隠れたストーリーを見つけられなくても差し支えない。絵本を使って国語の勉強をする、というだけで子どもには既に新奇な体験である。文字のついていない絵本に物語をつけていく。つまり「絵本を読み、絵本に文をつける」ということが新しい経験なのである」とコメントしており、また前年度該当するクラスに在籍していた生徒（1年C組山口）の学習記録には、「僕が「旅の絵本」という字のない絵本を初めて見た時、何が何だかわからなかった。「この本でどんな学習をするのだろう」という疑問と不安が頭の中にいっぱいだった。しかし先生のお話をきいたときから、頭の中は「おもしろそうだ」ということに一転した」と感想が記されている。図2は大村はまがそのときに配付した「学習のてびき」を筆者が図化したものである。よって、昭和52（1977）年度の記録と昭和53（1978）年度の記録とを見比べてみると、昭和52（1977）年度に、大村はまは「旅の絵本」を用いて10通りの授業実践が可能であることを示していた。それら10通りのうちの1つである「ここにも人の生活が 動詞でとらえて」が次年度の昭和53（1978）年度に引き継がれ、展開されていることがわかる。

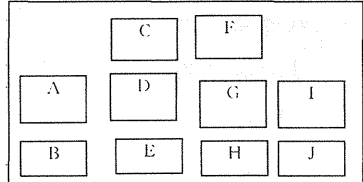
（4）授業記録から見る大村はまの働きかけ

次に大村はまが昭和53（1978）年6月9日の「旅の絵本」を用いた授業に於いて、どのような働きかけを行い、学習者がどのような学習活動を行っていたのか、VTR記録をもとに作成したプロトコル記録から見てゆく。この授業場面は図1の単元構成のうちの前半部分（全体的な指導－個別的な指導）に該当している。表10にプロトコル記録の一部を示す。ここでは大村はまは机間巡視をする中で生徒と話ながら、前時までに見いだした、話す、立つ、答えるなどの「動詞」にあうような「ようすをあらわすことば」を考えさせている。「立つ」という動詞に対してもT66「どういうふうに立っているっていうの」と問いかけ、学習者の表現を引き出そうとしている。このような働きかけは他の場面にも見られる。T77では男子生徒に対し「喜んでいるように見えないんだね」と問いかけ「答える」という動詞に対して「仕方なしに」「渋々と」といった例を示している。

このように、教師は「旅の絵本」を素材として生徒に示し、その後の学習の方向性、例えば絵の中のどこに着目するか、そこにどんなことばをつけていくか、は生徒とともに考えていくという方法をとっている。実際に「動きをことばであらわす」のは生徒であり、その「ことばであらわされた動き」に「ようすをあらわすことば」を考え、つけていくのも生徒である。従ってもともと「教材」として存在していたわけではない「旅の絵本」が、生徒がその場面を見て、特にどこに着目するかを決め、そこに動きや様子を表すことばを

表10：第3校時「単語の種類」授業記録（部分）

時間 (分)	授業展開	教師の行動	学習者の行動	備考
		T59それでもめたときは必ず呼んで下さい。行きますけど呼んで下さい。ん じゃ司会の方。では始めます。よろしくお願いします。さあ、どうぞ。		
	グループ活動 グループI		では始めます。よろしくおねがいします。	
			「じゃ、ここの。立つだから、誰々さんがど こから立つのでってこと」	女子生徒が質問に来る
		T60そうそう。話すは、二人でしょ。話しあうは二人で。話すは誰が、そう いうふうな。はい。		
		T61おじさんでもいい？まあ、馬を連れて馬子っていいですけども、馬の 子って書いてね。馬子って、うんですよ		女子生徒が質問に来る
15	グループD	T62先生方、どうぞ教えてやって下さいね T63どうした？進んだ？進めた？ T64人でもいいんですよ。それからKさんが話している。おやじさんだかな んだか答えるんですよ。 T65そういうの人入れていきなさい。で、様子を言うのに		
	グループG	T66どういうふうに、立っているっていうの？これ？ T67ん？あはは。 T68両足でもいい T69誰々と立っているとかね。腰曲げて立っているとか T70だるそうに立っているとか。ね。	G女子生徒「両足で立っている」 G女子生徒「ああ、そういうことか。」 男子生徒「いいでしょ」	先生移動する 生徒の学習記録を見る
	グループH			先生移動する ふり返ってHに再移動
	グループG	T71うんたつのここが違う T72熱心に話してんじゃない？ T73うん、そう、一生懸命に話してんじゃない？わかりいいと思って	G男子生徒「たつ」 G男子生徒「う～ん、そ。」 G男子生徒「あーそう、そっか」 G男子生徒「熱心」 G女子生徒「あ、じゃあ熱心に話している」	
	グループF	T74一生懸命話すとかね。 T75どうしても聞いてほしい話とか。そ、話そう話そう	「そういうふうにとるの」 「両方。」「話すときに、こうでしょ」 「話しかける。熱心か」	先生移動する
20	グループE	T76どんなの書いたの？ T77喜んでるようには見えないんだね T78ね、だから洪々答えるとか、やっとならねとか。ね、そういうふうに やっとならね T79こっちの人は指なんかこうだして大変熱心でしょ。相手のほうはそれほ ど熱心じゃない。しょうがないなあとってね。ね、ね、仕方なしとか。 ね、それからやむを得ずとかね。洪々とか。そういうふうと考えてみれば？ T80これで、あなたのこれは、これでいいでしょ。これでもいいの。 (グループEの女子生 徒に向かって) T81だからさっきね、あそこの、おやじさんがいいって言ったの。おじさん でもいいと思うの。ほかね、本当は馬子って言うの。それ馬の子って書くの ここへかくよ。 T82子っていうことはこれ。人って、言うような意味なのね。 T83ほっとしたように喜んだんじゃない。馬かすんだか乗るんだかしてくれ るんで、ね。ほっとしたようにとか入れればいいんじゃない。また、ニコニ コしてとか T84喜ぶ？Kさんでしょ。馬もらうんだから、ね。馬貸してくれたからKさ んでしょ。安心するもKさんでしょ T85安心するの！なんか、ほっとでいいのよ。ここ、ここ、ほっと安心する なんて、ね T86そうよ。安堵するもそうよ	E男子生徒「うん」	他の班を見る <



考え、つけていくことによって、教材として意味付けられていくことになる。

大村はまの問いかけは、小金井ら（1988）が作成した「教授・学習のカテゴリー」に当てはめると、反応・応答への 2 次的対応行動の解明行動が非常に多いことが指摘されている（井上，1988）。つまりそれだけ生徒たちに考えさせ、思考を掘り下げていくことを、教師がつねに意識しながら生徒に問いかけていることになる。また机間巡視はグループ指導や個別指導を行なう場合など様々な場面で用いられる。また何のために机間巡視をするのか、机間巡視によってどのような情報を得ようとしているのかということを考えれば、机間巡視のあり方も様々なタイプがあると考えられる。大村はまの場合は、机間巡視の中でも一人の生徒に関わる時間が長い。すなわち個別指導を徹底して行うことで各自が何を考えながら素材に向き合っているかを観察し、そこに開明的な問い掛けを行なうことで、より考えさせようとしていると言えるだろう。

（5）まとめ

これまで、大村はまの授業論を探ることを目的として、いくつかの記録から、①大村はまを対象とした回想録の分析、②大村はまが実施した授業の記録を通じてその特徴を考察してきた。特に、①の回想録の分析からは、学習内容や学習に用いられた教材や素材が非常に印象深く記憶されていることから、大村はまの「素材の教材化」過程を検討した。インタビューなどでよく表現されている「素材の教材化」過程としては、生徒とともに「素材」を「教材」へ変容させていくといった手続きが挙げられているが、例えば「旅の絵本」を用いた授業実践などでは、学習単元以前の教材化過程に生徒は関わらないが、「旅の絵本」に向き合う過程を通じて「教材化」がはかられていること、またそれを促すために解明行動や期間巡視といった働きかけがとられていることが明らかになった。

【参考文献】

- 秋田喜代美（1992）「教師の知識と思考に関する研究動向」、東京大学教育学部紀要、p.221-232
- 波多野完治（1990）「大村はま国語教室の創造性」「授業の心理学」、小学館、p.172-188
- 井上光洋（1988）「授業実践・指導事例から学ぶ 2.大村はまの授業から学ぶ」、東洋・中島章夫監修、「授業技術講座4 教師の実践的能力と授業技術」、ぎょうせい、p.6-13
- 小金井正巳（1988）「教授スキルとは」東洋・中島章夫監修、「授業技術講座3 教師の実践的能力と授業技術」、ぎょうせい、p.1-39
- 松居直（1983）「絵本を読む」、日本エディタースクール出版部
- 西森章子（1997）「教材開発の手法－国語教師大村はまの授業観を基に－」、教育方法学会第33回大会発表要旨、p.37
- 西森章子・井上光洋（1998）「大村はまの授業論に関する研究（1）」、大阪大学人間科学

部紀要、第 24 号、p.73-87

西森章子・井上光洋（1999）「大村はまの授業論に関する研究（2）」、大阪大学人間科学部紀要、第 25 号、p.177-190

西森章子（2000）「教材を中心とした授業設計に関する研究～教師および学習者による安野光雅「旅の絵本」の教材化～」、人間科学論集（大阪府立大学人間科学科）、第 30 号、p.27-44

大村はま（1989）「教えながら 教えられながら」共文社

大村はま（1996）「教えるということ」共文社

清水文雄・野地潤家編著（1966）「大村はま先生に学びて」、広島大学教育学部国語教育研究室編

Wilson, S.M., Shulman, L.S., & Richert, A.E. (1987) "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed), *Exploring Teachers' Thinking*, p.104-124. London: Cassell Educational Limited.

第4章・第2節 木下竹次をめぐる

永田智子

1. はじめに

明治後期から対象自由教育が展開されるまでの日本の教育は、画一的・注入主義的な一斉授業が中心的な学習方法であった。その背景には、当時の社会的潮流である天皇制臣民教育思想と、その思想に基づいて歪曲化されたヘルバルト派教育方法論（五段階教授法等）の台頭（玉城，1949）に加え、教員不足と脆弱な地方財源による膨大な学級定員数（1学級 60～70 人程度）の問題（志村，1994）などがあった。

しかし、こうした画一的・注入主義的教育による弊害と、当時国際的な高まりをみせていた民主主義教育思想や児童中心主義の新教育思想の普及により、明治末から大正時代にかけて子どもの自発性・個性を尊重する自由主義的な教育改革運動が展開され始めた。これを大正自由教育（大正新教育とも称される）という。及川平治による明石女子師範学校附属小学校の分断式動的教育、木下竹次による奈良女子高等師範学校附属小学校の合科学習、手塚岸衛による千葉県師範学校附属小学校の自由教育、沢柳政太郎による東京成城小学校、小原国芳による玉川学園、などが代表的である。彼らは、子どもの自主的な学習活動を重んじる教育思想に大きな影響を受け、各附属学校で教育実践を行いながらそれぞれの教育思想を確立していった。

本章では、数多く行われた大正自由教育の中でも、大正自由教育に詳しい研究者らに「大正自由教育の典型とされて評価されてしかるべきではないかと考える」（中野，1968）、「大正自由教育の一つの到達点を示し」「その影響力は戦後の新教育にまで及んでいる」（天野，1978）、「木下竹次による『奈良の学習』は特異な存在であった」（森，1992）と言わしめた「木下竹次」に焦点をあて、その学習論及び授業研究のあり方について検討してみたい。

2. 木下竹次の略歴

木下竹次は、1872（明治5）年に福井県に生まれた。1898（明治31）年に東京高等師範文科を卒業後、奈良県師範学校教諭兼同校附属小学校の主事をつとめた。その後、わずか1年9ヵ月後に富山県師範学校教諭兼同附属小学校主事に転任し、そこでは幼稚園を開設するなど実験的な経営を行った。1904（明治37）年、鹿児島県師範学校教諭に転任し、1910（明治43）年4月には鹿児島県女子師範学校校長、翌年5月には鹿児島県立第二高等女学校の校長となり、新教育に基づく教育実践を開始した。1917（大正6）年に京都女子師範学校に移動するが、1919（大正8）年4月には奈良女子高等師範学校の教授及び同附属実科女学校主事附属小学校主事として赴任し、奈良の「学習法」と称されるほどの教育実践を開花させた。

3. 木下竹次の学習論

木下竹次が提唱した主要な学習論に「合科学習」と「独自学習・相互学習」がある。まずはそれぞれについて簡単に解説を行う。

3-1. 合科学習

木下竹次は、学習とは生活を通して生活を向上させることだと考えていたが、生活というものは「余りに分類的に構成的に取り扱うては、複雑微妙な人生の向上を図り文化の創造を進めていくことは困難である」と考え、合科学習を提案した。合科とは「学習生活を幾部分に分類せず之を単一体として学習する方法」であり「従って合科は不分化と云ふのが最も適當である。呼称の便利のために斯く云ふのである。合科は分化を総合する意味ではない」(木下, 1923)と注意を促す。ただし、全ての学習を単一体として扱うのではなく、発達段階に応じ、

①大合科学習：人生全体に亘って順次に生活単位を定めていく

②中合科学習：人生全体に文科・理科・技術科の如くいくつかに範囲を定め、その同一範囲内で順序に系統を立てて生活単位を選定する

③小合科学習：人生全体を更に小さく区分し、現時の各学科の如く定立して、その各範囲内で生活単位を定めていって、その間に系統を立てる

を適用させる。大合科学習のような「全科的合科学習は学習者の生活が分化不十分であって尚単純な生活に即した学習をするために必要なのである」ので、低学年で実施するのが望ましい。

「生活が複雑になると此の学習が不必要になり不都合になる」から、学年があがるにつれて、小合科学習(人生全体を更に小さく区分し、現時の各学科の如く定立して、その各範囲内で生活単位を定めていって、その間に系統を立てる学習)に移って良いとしている。ただし、「分科学習に移っても合科学習の精神を十分に活用していくことが必要」であり、分科過重壁に陥らぬように注意しなければならない。こうした原則に基づき、奈良女子高等師範学校付属小学校では、1921(大正10)年度から低学年(1年から3年)における大合科学習を始めた。その後、合科学習の理念は後の重松鷹泰主事に受け継がれ、低学年においては通常の教科カリキュラムでなく「しごと」「けいこ」「なかよし」という3つの要素からなるカリキュラムが確立し、現在に至るまで実践が続けられている。

3-2. 独自学習と相互学習

木下竹次は「学級的統一教育法を打破した自立的学習法」として「独自学習からはじめて相互学習に進み、更に一層進んだ独自学習に帰入する組織方法」(木下, 1923)を提唱した。

木下竹次は、著書『学習原論』において、「注入主義」に相当する「他律的教育」という用語と、それに対立する「自律的学習」という用語を用いて、「自律的学習は、真剣に之を実施したならば、他律的教育を実施して得た結果よりも頗る有効であって、往々吾々を驚嘆させることのある」(木下, 1923)と述べている。すなわち、教え込みによる教育に対し、児童生徒

による主体的な学習の有効性を論じている。同様に著書『学習各論』でも、「教師が直接教へることは必要でもあり有効でもある。併し之を教育の本体として何事も教へることで解決せうとしたのは蓋し間違ひであらう。教師が個人的に教へるにしても如何にしても教へることのできない場合がある」（木下、1926）と教え込みのみの教授のあり方を否定している。後の『裁縫学習法の建設』になると「教師中心主義又は主知主義説明主義の学級の一斉教授を施すことに依って終始するが如きは根本的に誤って居る」（木下、1939）と、一層強く教師中心主義・注入主義を批判するようになっていく。こうした批判により、児童生徒の主体性に基づく学習法を提唱するに至った。

木下竹次が提唱した学習法は、「独自学習」と「相互学習」を交互に展開する点に特徴がある。独自学習とは、教師によって教授される学習ではなく、また予習や復習といった従来からある自習のことを指すものでもない。新教材の学習を始める際にまず行う学習が独自学習であり、「自ら生活することに依って自分自身の生活の発展を図ること」（木下、1926）を目的とする。その目的を達成するためには「目的追究」「方法創作」「実行」「批判」の手順を踏むことが必要である（木下、1929）。学習者は、やむにやまれぬ欲望充足の念願や強い学習動機に基づく目的を持ち、その追究のためには方法さえ創作しなければならない。学習目的も方法も学習者自身が作りだすのである。その結果が自らの目的に即していたかどうか批判・検討する。

これが独自学習の流れである。次に行う相互学習では、学習者が互いに学習ノート調べあたり、他の学習者に対して疑問を提出して解決を求めたり、あるいは自分の意見を提出してその批評を求めることが学習活動の中心となる。木下竹次は独自学習だけでは、児童生徒が行う仕事に間違いの可能性があること、学級の児童生徒の数が多いため指導が不行き届きになる可能性があること、社会性を養成することができないことなどから、独自学習後の相互学習の必要性を提唱した。相互学習により「自分の不注意の所を啓発せられ、自分が案外に不徹底であることを発見し、あるいは相互学習中に優秀な創意を生みだし、互いに助けられて研究を進める。或いは研究を分担し、或いは互いに他人の仕事を監査し批評することもできる」（木下、1923）と考えたのだった。

4. 木下竹次の授業研究

このような学習論を提唱した木下竹次は、授業研究に関してどのような考え方をもち、どのような授業研究を行ってきたのか。本章では、木下竹次に関する回想的文章を分析することから探ってみたい。

4-1. 分析対象と分析方法

分析の対象としたのは、『新教育の探究者 木下竹次』（1972）の第1章「木下教育学・学習法」および第三章「回想の木下先生」から、木下竹次が鹿児島県女子師範および同校附属小学校の校長であった鹿児島時代と、奈良女子高等師範学校教授および同附属実科女学校附属小学校で主事であった奈良時代に、木下竹次から直接指導や影響を受けた訓導・教諭（以下、全て

教師とする)や教え子らによる回想的文章 29 編である。回想的文章を分析することにより、木下竹次が考え行っていた授業研究の中でも、周りの人々にとって実際に効果的・印象的であったことを明らかにすることができる。また回想的文章は、各執筆者の主観的な記録であるが、さまざまな立場からの意見を網羅することによって、その一般性・客観性を高めることができる。

回想的文章を分析する手法として、井上(1996)のキーワード抽出・構造化法を利用した。手順は以下の通りである。

キーワード抽出・構造化法(井上, 1996)

1. 対象となる文章(記述)を決める。
2. 文章を特徴付ける「キーワード(キーセンテンス)」を抽出する。(数は特定しない)
3. 抽出したキーワードをいくつかのカテゴリーに分類する。作業仮説をつくり、カテゴリーを決めていき、一覧表にまとめる。
4. キーワード間の関連構造を作ってみる。(階層性、近接、類似、並列、反対、対比、逆、分岐、統合など)
5. 主要キーワード群を明確にしていく
6. 主要キーワード群に照らしてもう一度読み直し、本質的な意味・意図を捉えなおす。
7. 浮かび上がってきた意味・意図を文章としてまとめる。このとき Citation Index をする。

回想的文章 29 編の中から、授業研究のあり方に関するキーセンテンス、キーワードを抽出する過程で、表1のようなカテゴリーを仮説的に設定した。

表1 木下竹次の授業研究のあり方に関するカテゴリー

学外向け		学内向け			その他
木下竹次の活動	教師らによる活動	定期的活動	日常的活動	年度末の活動	教員組織

そのカテゴリーに基づき分類し、一覧表にまとめたものが表2である。この分類結果から、木下竹次の授業研究のあり方を考察してみたい。

4-2. 結果と考察

①学外向け

木下竹次は、自身の学習論や付属学校の学習法について、広く教育界一般に広めるため、多様な活動を行った。この学外向けの活動は、A「木下竹次の活動」とB「教師らによる活動」にわけることができる。

①-A. 木下竹次の活動

木下の活動は、県下や全国さまざまな地域・学校に出かけ、講演や講習会を行ったり、他校で実地指導を行うことであった。

また、雑誌や著書に、合科学習や独自学習・相互学習等自身が提唱する学習論や学習法について執筆することによっても、自身の考えを広く普及させようと努めた。実際「日本全国どの学校でも木下の書物が備えつけられた」（中森，1972）などの記述から、著書により木下の学習論は全国的に広められていたことが伺える。

①-B. 教師らによる活動

学外に向けた活動は、木下だけでなく、多くの教師らも同様に行っていた。教師らも、地方へ講演や実地指導にでかけたり、著書や雑誌で自身の研究や実践を公表することにより、自校の学習法を広く伝えようとしていた。

学外への普及の道具として力を発揮したものの一つが、雑誌「学習研究」であった。「学習研究」とは、教師向けの研究機関誌である。「木下らは「当校の教育研究を適当なる機関と方法によって発表したい」という、かねてからの念願を実現するために、奈良女高師付小の教師を中心として、全国に広がった同校のシンパを結集して「学習研究会」を組織し（1920年）、児童雑誌「伸びて行く」を創刊し（1921年）、さらに、1922（大正11）年には学習研究会の機関誌として「学習研究」を創刊した」（中野，1972）という。学習研究は、創刊当時の1922（大正11）年で2千部、最高で1万部を記録した（奈良女子大学文学部附属小学校，1962）といわれている。

さらに、学外へ出での活動だけでなく、学内で定期的に冬期講習会や研究発表会を開催した。そこでは木下竹次を筆頭に、全教員がそれぞれ講師となり、各自の研究や学習実践を公開した。こうした講習会・研究会には、全国から大勢の参観者が集まり、付属の学習法を学んでいった。

また、公式な行事としての講習会・研究会に限らず、随時、全国から授業参観者を受け入れていた。奈良女高師への参観者は、1920（大正9）年度4,188名、1921（大正10）年度6,532名、1922（大正11）年度11,000名以上、1923（大正12）年度200,000名以上（中野，1972）もいたことが記録され、時には「教室の児童数よりも参観人が多かった」（中森，1972）こともあるという。

②学内教師向け

学外に向けて授業研究活動を行う一方で、学内教師の授業研究は更に活発に行われていたようである。学内向けの活動としてA「定期的活動」B「日常的活動」C「年度末の活動」に関わるものがある。

②-A. 定期的活動

学内教師の授業研究として、定期的に行われていたのは、他校の授業参観およびそれについての批評会であるが、実は①-Bで述べた教師らによる学外での講演や実地指導、あるいは学内での講習会や研究会は、学外向けという意味以上に、学内教師のための活動であったと思わ

れる。講習会や研究会では、全教師が講師として発表を行うが、各会場を巡視した木下は、講習会・研究会終了後、必ずあらゆる角度から質問や批評を行い、教師たちを指導していた。「付属の研究教授の時の批判などは中々シンラツなものでした。海千山千の訓導たちと、活発の火花が散るものでした。理路整然として、しかもチットも興奮なさらないで、歯を白く見せながら、徐々に問題の核心へと議論を進めていくのが常」(小原 1972) だったという。「職員の向上を意図して行われる研究会 (p.182)」からも、講習会・研究会が、決して学外者に伝え教えるためのものでなかったことを示している。教師らは講習会や研究会での木下に批判・質問に備え、勉強せざるを得ない状況に追い込まれていたのである。

②-B. 日常的活動

また教師に勉強せざるを得ない状況を作ったのは、定期的活動としての講習会や研究授業だけではなく、通常時においても、木下は学校をぐるぐるとまわって歩き、授業を参観しては、後で「ちょっと来なさい」と自席に呼び出し、授業に対する意見を尋ねたり、批評や注意などを行ったという。このように、特別な研究会だけでなく、日常から真剣な授業研究を行わざるを得ない状況が木下によって作られていた。

②-C. 年度末の活動

さらに、年度末になると、一年間の反省と次年度の希望をレポートにまとめを提出することが義務づけられたという。

以上をまとめると、木下によって、毎日の授業、定期的に行われる講習会や研究会、そして年度末のまとめ、と様々な機会を捉えて、教師らに自らの授業研究にいそまねばならない状況が作られていったことがわかる。木下自身大変な勉強家であったことは誰もが認めるところであったが、それを全教師に対して同様に求めたのであった。

こうした木下の徹底した姿勢に対し、どの教師も一様に厳しさを感じていたことは否めない。「こわかったが、いつも勉強させられた。学校中をぐるぐるまわって歩いている先生に、いつでも、みられているかわからないので、四六時中がべんきょうだった。しかも、それが決してかたぐるしいものではなく、こちらのいうことをきいてもらえる安心感と信頼感にうらづけられていた。(溝上, 1997)」と肯定的に受け止めた教師もいるが、そうでもない教師も大勢いたようである。例えば「昔といえども、そうした行届いたご指導が、先生方の中には必ずしも素直にうけとれないということも、なきにしもあらずであったと思う(小川, 1972)」 「先生と部下との間には、人間的な温情は流れていなかったと思います。もし地方の学校だったら、あんな苦しい毎日の算段生活に耐えられなくなって逃げ出したかもしれません。(池内, 1972)」などがその例である。息をつく暇もないほど厳しい授業研究の日々、それが木下の学習法を支えていた。

③. その他―教員組織

また木下は、授業研究がうまくいくような人的環境作りにも配慮していた。

一つは教員の採用に関してである。優れた教師を採用するために、他よりも高い俸給を支払

っていた。また、採用の際には、同一学校の出身者ばかりが固まらないようにした。これは同一学校出身者が固まると、授業研究が安易な方向に流れてしまうことを懸念してのものである。

この他、よい学習を行うためには、教員たちもよい雰囲気できていなければならないという信念から、昼食は職員全員が共にとり親睦を図るなど教員間の人間関係づくりにも配慮していたと思われる。

5. まとめ

本章では、木下竹次に関わる回想的文章を分析することから、木下竹次の授業研究のあり方について検討してきた。木下は学外および学内で様々な授業研究活動を展開した。学外的には、木下自身だけでなく教師らも講習会や研究会の講師をし、著書や雑誌への執筆活動でその授業論や授業実践を広めていった。さらに、学内的には、木下による日常的な指導、定期的な講習会や研究会の実施、年度末の反省文の提出、など多様な授業研究活動が展開されていた。

さて、木下竹次の提唱する学習法をはじめとする大正自由教育は、戦争の開始に伴う皇国主義教育の展開とともに幕を閉じざるを得なくなった。大正自由教育の特質は、絶対的拘束性を持つ教則や国定教科書を前提にした、指導方法の改良というレベルであり、教育勅語を根幹とする人間像やそのための教育内容と矛盾しない限りのものであった。そのため、大正の末期以降、世界的不況が社会全体を多し、体制危機が進行するにつれて、個性尊重を特徴とする自由主義教育は徐々に姿を消すか、変質せざるを得なかったためである（天野、1995）。

だが大正自由教育の終結は必ずしも戦争の開始だけによるものではなかったと思われる。自主主義教育の最も重大な問題点は、教案作成が困難であることであった。一つの教案を作成するにも入念な授業研究が必要であり、多大な労力が必要であった。授業研究の厳しさは回想的文章の分析結果からも明らかであった。また、学生時代に木下竹次の講義を聞き、卒業後は同氏の経営する奈良女子高等師範学校附属小学校ならびに実科高等女学校に勤務した経験のある酒井ノブ子（当時、福永ノブ子）氏からも、「木下竹次の学習理念を理解し実践することは、教師にとって多大な負担と労力がかかり、それが木下竹次の学習理念、ひいては大正自由教育の理念が、一般教育界に普及することなく幕を閉じることになったのではないか」（1996年6月30日日本家庭科教育学界第39回大会にて）とのコメントをもらった。学習法そのものの問題というよりは、指導する教師にかかる膨大な負担が、最大の問題点であったのだ。そしてその問題は解決されぬまま幕を閉じてしまった。

学習者中心の授業の実現と、教師にかかる授業研究の負担。この2つをどのように折り合いをつけるか、が木下をはじめとする大正自由教育時代の授業研究から現代に引き継がれた課題である。

文献

- 天野正輝（1978）「大正自由教育における教育方法の特質」，池田進・本山幸彦編著『大正の教育』第一法規
- 天野正輝（1995）『教育方法の探究』晃洋書房
- 池内房吉（1972）「木下先生と「奈良の学習」」，木下亀城・小原國芳編『新教育の探求者 木下竹次』玉川大学出版部，226-232
- 井上光洋（1996）キーワード・キーシーン抽出・構造化法の研究開発（1），第3回日本視聴覚・放送教育学会1996年度大会発表論文集，2-3
- 木下亀城・小原國芳（1972）『新教育の探求者 木下竹次』玉川大学出版
- 木下竹次（1923）『学習原論』目黒書店
- 木下竹次（1926）『学習各論』目黒書店
- 木下竹次（1939）『裁縫学習法の建設』育英書院
- 溝上泰子（1972）「木下竹次先生の思い出」，木下亀城・小原國芳編『新教育の探求者 木下竹次』玉川大学出版部 233-237
- 森章博（1992）『日本におけるジョン・デューイ思想研究の整理』秋桜社
- 中森善治（1972）「木下教育学」，木下亀城・小原國芳編『新教育の探求者 木下竹次』玉川大学出版部，57-73
- 中野光（1968）『大正自由教育の研究』黎明書房
- 中野光（1972）「解説：木下竹次一彼の教育実践と学習理論」，『世界教育学選集』明治図書
- 奈良女子大学文学部附属小学校附属小学校学習研究会（1962）『学習研究』第1巻創刊号～9号
- 小川ユウ（1972）「木下先生の思い出」，木下亀城・小原國芳編『新教育の探求者 木下竹次』玉川大学出版部，211-218
- 小原國芳（1972）「序文：木下先生を想う」，木下亀城・小原國芳編『新教育の探求者 木下竹次』玉川大学出版部，i-vi
- 志村廣明（1994）『学級経営の歴史』三省堂
- 玉城肇（1949）『明治教育史』季節社

表2 木下竹次の授業研究に関するキーワード群 () 内は該当ページ

	学外向け		学内向け			その他
	木下の活動	教師らの活動	定期的活動	日常的活動	年度末の活動	教員組織
山口鎌次		広く一般の教育界にも奨励，毎年冬期講習会，先生を筆頭に全教員がそれぞれ講師として活動 (5) 地方へも実地指導 (5)				
中沢加寿女		「伸びて行く」ならびに学習研究に紹介 (22) 主事木下先生をはじめ諸先生の各地での講演 (22) 付属小学校における定期講習会 (22) 各科研究会 (22)	二月末は毎年京阪神へ授業参観，一日中授業を参観，夜はきまって批評会，終了するのは九時を過ぎる (36)	学習研究の原稿，二日二晩，飲まず食わず (36-37) 教官室，「〇〇さんちよつと」といって自席に，意見を聞かれた，考え方を問われた，注意を受けた，授業の批評 (38)		教師全員の学習への協力，常に良い雰囲気の醸成 (30)
小笠原ミチ雄				授業中の教室をお巡り，何ほどこのお話 (42) 全職員，納得するまで指導，討論は長々と続く (44-45)		
中森善治	全国，学習研究会を組織，研究の成果，雑誌，著書，講演，発表 (60) 日本全国，木下の書物 (61) 夏休み，県教育会，講演 (61)	「学習研究」，教師向けの研究機関誌，創刊当時すでに二千部，最高一万部 (61) 教師，一年中押しかけ，教室の児童数より参観人が多かった (61)				
鯨坂二夫		訓導が，どこかの研究会の指導にでかける (180) 訓導が，どこかの研究会の指導にでかける時には，よく先生が一応，指導や助言 (180)		木下先生自ら附属の訓導だけ集めて学習原理の講習 (180)		

黒木義則		地方の招き、附小の訓導 たちの指導、講習会や講演会 (184)				
		職員の向上を意図して行われる研究会 (182) 研究授業や教生授業の批判会も木下校長や担当訓導の指導、木下校長の批判は辛辣 (182) 冬期講習会、講師として木下校長、田中主事および全訓導、訓導たちは自己の研究に没頭し、その成果を堂々と披瀝 (183-184)				
愛甲軍蔵	(木下が) 各郡主催の論文審査や講演会 (186)	研究発表会、附属合同で翌朝一時、二時まで連日根気強く探究 (185) 冬期講習会、一年中怠りなく研究調査、木下先生は各会場を巡視、あらゆる角度から試問 (186)		読書、新刊書、内容を質問 (185)		
相沢次郎	校長は全県下教員の代表者を集め、新教育の講習 (189)					昼食は校長を中心とし、全職員共に、親睦を増す (189)
永田市蔵	県下の各地を巡視、指導 (189) 全県下教員の代表者を集め、新教育の講習 (189)					
岸田与一		特種講習会、講師 (193)			学年末、過去的一年間、自分のやった教育に対する反省、新学年度における自分の希望、校長まで提出 (197)	職員の人事管理、同一学校の出身者が固まるのを可能な限り避け、安易な沈滞に陥ることを避け (196)
		研究授業、研究会、白熱した討論、毎晩、夜の九時十時過ぎまで、全員が参加 (193) 冬期休暇、講習会、各教師は自分の好きなテーマで講演するのを義務、絶えず勉強 (196)				

宇津はま						立派な先生が必要，東京高師，広島高師の一，二番の方々，俸給，高く (206)
小川ユウ			校長先生のご指導，お苦しい位，教材や教授法の研究に努力された，「校長先生は十分間にも足りない授業参観で，一時間もの批評」 (214)		毎年，一年間の御自分の研究なり，教育上の反省記録のようなリポートを提出 (214)	ベテランの先生が揃っていて下さった (214)
遠藤常美						昼食，職員室，座談
池内房吉		各自，先生と同様に本を書き，地方に講演に出ることの出来る楽しみ (232)				
溝上泰子				授業中，学校中をぐるぐるまわって歩いている先生，「ちょっときなさい」，批評や注意，四六時中がべんきょう (234-235)		

第5章 授業研究と学習理論

姫野完治・細川和仁

1. はじめに

授業は教師の教授行動と学習者の学習活動、その媒介となる教材によって構成されている。この三者の相互関係の中で展開されるのが授業だといえる。

かつての授業は、教師から子どもへと知識を伝えていく「伝達モデル」として捉えられてきた。このモデルでは、子どもにどれだけの量の知識を受け渡すことができるかが、授業における学びを規定するものであった。授業の目標は「〇〇できるようになる」や「〇〇を理解する」のように行動で記述され、目標への到達度を、授業で扱った内容に関するテストで測る。

このモデルの背景には、学習心理学における行動理論の考え方と、「教育システムの最適化」という教育工学的な考え方があった。効率よく教育を行うために、教育を一つのシステムとみなし、システムを構成する要素を最適化することによって、正しい事柄を系統的に教えることを重視してきたのである。個々の子どもの学習のプロセスは問われず、同じように指導すれば、どの子どもも同じように学習すると考えられた。

しかしその後、同じような指導をしても、子どもの学習には個人差があることが、研究課題として取り上げられるようになった。子どもは既に何らかの経験を持った存在であって、既有知識を持っているのである。このように子どもの内面に着目するようになると、従来の知識伝達型の授業モデルでは、授業における学びを記述できなくなったのである。

以上のような経緯から、昨今の授業に関する研究では、子どもの内面過程に着目し、子どもの学びの論理に即して、授業における学習（学び）とは何かを問うことが求められるようになっている。従来のような、授業を「外側から眺める」という行動科学的なアプローチを乗り越え、「授業そのものへと入り込み、そこで子どもが何をやり取りし、何を獲得しているか」という内在的な方法へと転換してきたといえるだろう（小林 1997）。

そこで本章では、「子どもの学び」に焦点をあてたこれまでの授業研究を通して、授業そのものがどのように捉えられてきたか、また授業における学習をどう捉えるかを明らかにし、今後の授業研究に対する示唆を得ることを目的とする。

2. 授業モデルを規定する学習理論

2-1 授業における学習とは

一般的に、子どもが知識や技能などを学習し成長する場所は学校である。しかし、人間は学校以外の日常生活の中でもさまざまなことを学習している。学校のように意図的・組織的な教育はなくとも、生活の中で有効な技能や概念を身につけている。それにも関わらず、

学校の存在価値が認められているのは、日常生活にはない固有の「学習」が学校にはあると考えられているからである。波多野と稲垣（1984）は、学校の役割を「将来の学習の基礎となる諸能力をのばす」と捉え、その基礎的能力として一般的知的能力、読み書き計算の能力、概念的知識の発展、自己学習能力の四つをあげている。しかし、全てが必ずしも学校固有の役割ではないと指摘し、このうち「概念的知識の発展」に関して、特に学校固有の学習効果と認めている。

これまでの授業研究の中でも、「概念的知識の発展」は全く考慮されていなかったわけではない。例えば、学習者自身が新しい概念の構造や法則を作り出す「発見学習」はその代表といえよう。ブルナー（1961）が提唱したこの学習方法は、体系的・系統的な科学の構造を学習者自ら発見し、その構造や意味を獲得することを重視するなど、学習者の認知的な側面を扱っている。これは、1950年代後半から発展してきた認知理論の考え方に基づいている。他にも、仮説実験授業のように多肢選択解答法をとるもの、範例学習のように基礎的・本質的な学習内容の編成にウェートを置くもの、探究学習のように「導かれた発見」型の発見学習、学び方学習のように学習形態や学習過程の類型にウェートを置くものなどがある。では、これらをはたして一括りにしてしまってよいのだろうか。筆者らは、「学習」の捉え方を今一度見直し、これまでの授業研究の特徴をあらためて整理することが必要と考える。「学習者が学習した概念や法則はどのようなものか」、また「それをどのようなプロセスで学習したのか」を詳細に検討し、それぞれの授業研究の特徴を洗い出す必要があるだろう。そこで、まずは心理学における学習理論をもとに「学習」の意味するところを考えていきたい。

2-2 学習の捉え方の移り変わり

心理学における「学習」の捉え方は大きく分けて三つある。それは、行動主義的学習理論と認知主義的学習理論、状況的学習理論（以下、行動理論と認知理論、状況論とする）である。

①行動理論

行動理論では、学習を「刺激に対する行動の変容」と考え、反復による強化を重視する。その基本には、「条件づけ」があり、生理的欲求や外的刺激とその反応を結びつけ、人間を含めた動物の学習過程を説明しようとした。条件づけには、「古典的条件づけ」と「道具的条件づけ（オペラント条件づけ）」がある。前者は、パブロフの条件反射の実験が代表するように、刺激と生得的な反応を結びつけている。無条件反応を喚起する刺激（無条件刺激）と、そうではない刺激（条件刺激）の対提示を繰り返すことで、条件刺激に対しても無条件反応を示すようになることである。一方後者は、動物が特定の行動をとった時に餌などの報酬を与え続けることで、徐々にその行動の頻度が高くなる現象をいう。ス

スキナーが行った、ねずみやハトのレバー押しの実験が有名である。いずれにしても、刺激と反応を結びつけている点で共通しており、刺激や報酬をどのように与えるか、行動の変容を阻害する外的要因は何かなどを分析することで、学習を促進する法則性を導き出そうとする。おもに動物実験を基礎にしているが、人間の学習に関しても、同様のメカニズムによって説明している。行動理論で扱われた人間の学習は、単純な反復学習が中心であり、例えば九九の暗記などの反復練習の効果を説明している。また、スキナーは動物における研究で得られた知見を人間の学習に適用し、スモールステップと即時フィードバックの必要性を指摘した。そこでは、学習事項を細分化し、解答の正誤を即時的にフィードバックすることで、間違いをできるだけ減少させることをねらいとしている。

行動理論を基盤とした授業研究の一つにプログラム学習がある。プログラム学習では、スキナーが指摘したスモールステップと即時的フィードバックを重視する。教育目標を実現するために最も効率的な学習を展開できるよう、学習プロセスに必要な行動を洗い出し、教育目標に向けた連続した段階を作り出す。教育内容を可能な限り分割し、系統化することによって目標への達成を容易にしようとしたのである。また、学習成果や学習の進行状況を即時にフィードバックすることによって、学習意欲を高めると同時に、学習成果の向上を図っている。このプログラム学習は、ティーチング・マシンと密接な関わりを持っている。コンピュータなどの支援システムを用いて、学習過程をさらに効率化しようとしたのである。

行動理論を基盤とした授業研究は、この他にも数多く存在し、現在も教育現場の中に生かされている。例えば、教育目標を学習者の行動で示す「行動目標」は、学習を「行動の変容」で捉える行動理論の典型といえるだろう。また、ガニエ（1982）が指摘した学習課題分析は、教育目標に関連する能力を階層化する点で、スモールステップを重視しており、教師の働きかけで重視される KR なども、スキナーが指摘した即時フィードバックと同様の機能を持っているのである。

②認知理論

これに対し認知理論では、行動理論がブラックボックスとして扱っていた、人間の内的な知的情報処理の仕組みを明らかにしようとした。「学習」を「知識構造の変容」と捉え、人間が学習する際の内的過程のモデル化を試みたのである。最初に注目されたのは、人間の記憶システムであった。記憶に関する初期のモデルとしては、アトキンソンとシフリン（1968）による二重貯蔵庫モデルがある。いくつかの単語の記憶・再生実験を行い、ごく短い時間に限られた記憶（短期記憶）を担う短期貯蔵庫（short-term store）と、長時間にわたって再生可能な記憶（長期記憶）を担う長期貯蔵庫（long-term store）に分けて捉えた。その後、認知理論における学習研究の関心は、しだいに長期記憶を行う知識構造に移っていった。この背景には、「学習」と既存の知識の関係が強調されたことがあ

る。人間がある事柄を学習する際、関係する知識を全く持たないということはほとんどなく、むしろ、それぞれ異なる既存の知識を持っていて、その上で新たな知識が組み込まれている。そこで、既存知識がどのように結びついているかをモデル化しようとしたのである。

このような既存知識の構造は、一般にスキーマと呼ばれる。人間の学習過程では、このスキーマが非常に重要な役割を果たすと考えられている。というのも、人間が新たな情報を獲得するとき、大きくボトムアップ処理とトップダウン処理という二つの学習過程が存在する。新たな情報を解釈し再構築するトップダウン処理では、既存知識としてのスキーマが重要な役割を果たすというのである。このトップダウン処理の考えを基盤としているのが、オースベル（1963）が提唱した有意味受容学習である。学習に先立って、既存知識の構造や上位概念についての情報を与え、学習者の知識の構造化を促進させようとしたのである。このように、前もって提示される情報を先行オーガナイザー（advance organizer）という。

認知理論では、このように知識が獲得される処理過程を重視するとともに、知識構造の内容も注目された。その一つに「宣言的知識」と「手続き的知識」の分類がある。宣言的知識は、「地球は丸い」、「人間は動物の一種である」のような事実・概念に関する知識であり、手続き的知識は、「車の運転の仕方」、「コンピュータの起動の仕方」のような「やり方」に関する知識のことである（市川 1995）。一方、学習者の持つ既存知識は必ずしも正しいものではない場合がある。この誤って構築されている知識構造は素朴概念と呼ばれる。学校や日常生活の経験の中で作り上げられるものが多く、科学的な理論と必ずしも一致するわけではない。こうした素朴概念をもとにした説明理論を素朴理論という。素朴理論は、経験的に構築された概念であるため、それに沿わない新しい知識を獲得する場合に、うまく体系化されないことがある。このような場合、現象や理論を正しく教えるだけでなく、素朴理論と正しい理論との差を明確にし、知識の再構築が必要となる。いずれにしても、認知理論では人間の知識構造を研究の対象としている点で共通している。

認知理論を基盤とした授業研究には、麻柄と伏見による一連の研究がある。日常生活の中で学習者が作りだす概念に着目し、その概念がいかにより修正されるかについて調査検討している。具体的には、ある課題に対する正しい概念を与える事前と事後にテストを行い、その差異を明らかにしている。また、仮説実験授業や極地方式の授業を分析し、その中で概念がいかにより形成されたか、誤概念がどのように修正されたかについて検討している（伏見・麻柄 1993）。

③状況論

行動理論や認知理論のように、「学習」を個人の頭の中だけのものと捉える学習理論を批判して登場したのが、状況的学習理論である。状況論は、教授すべき知識がどのような

構造を持っているかよりも、学習者の理解の仕方に焦点をあてた社会的構成主義に依拠している。「学習」を、常に状況に埋め込まれたものとし、何らかの社会的実践に役割を持って参加する過程として捉える。単に知識や概念を獲得するのではなく、知識や概念は状況と深く結びついているので、それらを状況の中で使用して理解することが求められる。そのため、道具や他者との相互交渉を重視する。このような状況論によって「学習」を分析する概念として、レイヴとウェンガー（1991）は、西アフリカの仕立屋の徒弟制などをフィールドワークする中で、正統的周辺参加（Legitimate Peripheral Participation）を提唱した。人間がある文化的共同体に参加し、他者との相互交渉によって新参加者から古参加者へと成長する学習プロセスを鮮明に描いている。

学校教育を状況論の視点から見たとき、「学校知」と「生活知」の関係が問題になる。学校では、日常生活とは異なり、ある目的に対して具体的な事物や事象を操作するよりも、言語や記号の操作を含む活動が基盤となっている。具体的な場面に対して一つ一つ対処の仕方を身につけるのではなく、種々のタイプの問題へ対処するための一般的な能力を形成しようというのである。そこでの学習内容は、日常生活をかなり抽象的にして、時には日常生活と切り離して精選される。そこに、学校の中だけで通用する「学校知」と、日常生活で用いられる「生活知」が区別される原因がある。学校教育を将来のための準備教育と位置づけるのであれば、学校で獲得した概念を日常生活に応用するための学習こそ必要となる。学校における学習の固有性を指摘し、「生活的概念」と「科学的概念」を比較したのがヴィゴツキー（1962）である。そこでは、二つの概念の差異を指摘するとともに、「生活的概念」と「科学的概念」が切り離された教育を批判した。当初は、ヴィゴツキーのこうした考え方が、「生活的概念」から「科学的概念」への段階説と誤解を生んでいたが、今日では状況論をはじめとする社会的構成主義の理論的背景となっている。

状況論による授業研究には、ブラウン（1993）らによるもの等がある。彼女らは、学校を学習共同体として捉え、そのための学習環境を構成した。学習環境には、コンピュータなどの道具ばかりではなく、外部の専門家を交えることを含んでいる。学習者が外部の専門家や学習者同士の相互作用や相互収奪によって学習するプロセスを明らかにした。このように、状況論では、より習熟した教師が学習者に知識を伝達するという、垂直的な関係での知識の移行ではなく、水平的な相互交渉を重視する。

3. 子どもの学びの論理に即した授業研究

以上のような学習理論の変遷に基づいて、子どもの内面過程を重視した授業研究が行われるようになってきたことは、最初に述べたとおりである。例えば、ブラジルの路上で物売りをする少年の計算方法を追跡した「路上算数研究」では、学校で教えられる計算方法に関する知識が絶対的なものでないことを明らかにした。また、「素朴概念」や「誤概念」に関する研究では、子どもたちが日常生活の中で、推論や思考を通して事象に関する

ルール（必ずしも正しいとは限らない）を獲得していることが指摘されている。またこれに関連して、子どもが事象に対して持っているルールを系列化することで、問題解決の筋道を描き出すことも試みられている。そして、ピアジェ派の研究者たちは、子どもの認知発達には段階性があるという仮説のもとに、発達段階に合わせた教育内容について研究を続けてきた。

一方、我が国でも、様々な授業方式が試みられ、授業そのものを対象とした実証的な研究が重ねられてきている。ここでは概念の学習や子どもの認知過程に着目した授業研究として、「教材の次元分け」、「仮説実験授業」、「極地方式」の3つを取り上げ、それぞれの授業研究における授業の捉え方や、子どもの学びについて考察していこう。

3-1 教材の次元分け

「教材の次元分け」は、1960年に坂元昂が開発した教材分析の方法である。方法としては、まず教材を「適切次元」と「不適切次元」に分け、さらにそれぞれ「正の値」と「負の値」、「変動する値」と「固定する値」に分けて構成する（図1）。

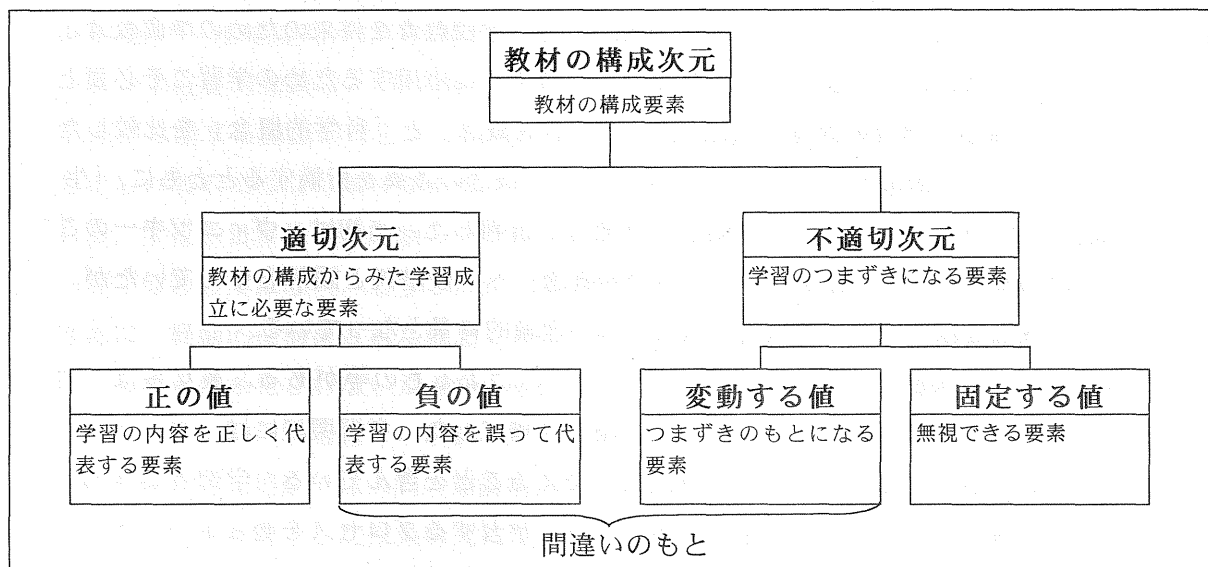


図1 教材の次元わけの教材分析

教材を四種類の構成要素に分けることでその構造を明確にし、それぞれの要素が学習に役立つかどうかを見定めて取捨選択し、教授学習過程に適用できるように再構成するのである。「適切次元」とは、ねらいとする概念を学習者が獲得するために必要な要素で、「不適切次元」とは、ねらいとする概念を学習者が獲得するためには不必要で、むしろ概念の獲得を阻害するような要素のことをいう。このように教材の構成要素を分けて捉えることで、「学習内容の本質が捉えられていない」、「応用発展ができない」という二通りの「つ

まずき」の原因を区別し、授業設計－実施－評価を行う際の指標とする。分析には、学習内容を代表する事例を用いるが、その教材の内容はあくまでも教科書に取り上げられているものである。

次元分けの手続きは、事例の抽出、適切次元の決定、不適切次元の決定、教材構造の明確化に分けられる（図2）。

1) 事例の抽出

- ①主目標となる内容の取り出し
- ②内容に関連した事例の列挙
- ③内容を代表する正事例と負事例の分類

2) 適切次元の決定

- ①正事例に共通、負事例に共通しない特性を正值とする
- ②負事例に存在、正事例に存在しない特性を負値とする
- ③正值と負値を対応させ、適切次元を複数命名する

3) 不適切次元の決定

- ①正事例・負事例にある事例間の変動を特定し、不適切次元とする
- ②変動する値を複数取り出す
- ③不適切次元のうち、学習困難・取り扱い困難な次元を固定する
- ④固定する値を一つにする

4) 教材構造の明確化

- ①教材の次元分け表を作成する
- ②適切次元の正值を習得させるため学習内容をリスト化する
- ③学習内容のリストをもとに、単元の具体的目標を作成する

図2 教材の次元分けの手順

次元分けが目標としているのは、学習者としての子どもが、適切次元の「負の値」や「変動する値」に惑わされることなく、「正の値（正しい概念的知識）」を身につけることである。この時、単につまずきを生じさせないように授業を設計するだけでなく、つまずきを解消するための経験を系統的に与えるように配慮される。つまり、子どもがつまずきやすい学習内容を不用意に取り扱うのではなく、つまずきやすい箇所をあらかじめ特定した上で、「正の値」を学習するために必要、あるいは克服可能な「負の値」を授業に取り入れるのである。このように教材を構造化することによって、教科書に掲載されている「正しい概念」を学習者が獲得することを促している。

では、この授業ではどのような「学習」が行われるのだろうか。

教材の次元分けにおいて意図されていることは、教材の系列化であり、系列さえしっかり作っておけば、どんな子どもでもその系列に沿って学習し、学習目標に到達するはずだという考え方である。つまり学習の「プログラム化」が意図されている。個々の子どもが学習する際の「間違いのもと」を想定しているが、それは学習プログラムから逸脱させないための準備として位置づけられる。

また教材の次元分けでは、教科書の教材に関連する事例を列挙し、その事例のもつ特性を分類しているため、授業はその特性を踏まえた上で構成される。よって、子どもが「学習する」内容は、あくまでも教科書に沿っており、獲得される概念も教科書の範囲内といえる。その評価は、正しい概念的知識を獲得しているか否かをテストすることで行われる。次元分けをもとにした授業で「学習」されるのは、教科書の内容に関する概念的知識といえ、それは認知理論でいうところの宣言的知識であると言えよう。

3-2 仮説実験授業

「仮説実験授業」は、「科学上の最も基礎的な概念と原理的な法則を教えること」を目的として、板倉聖宣が提案した教育内容の選定・教材配列、授業方法を指している。仮説実験授業の目標は三つある。一つは、クラスのすべての子どもたちが、科学が好きになるような授業の内容と方法とを作ること、二つは、目指す概念と法則をすべての子どもたちが使いこなせるようにする—終末テストのクラス平均点は 90 点になること、三つは、以上のような授業が、特別のベテラン教師でなくても、熱心な教師なら誰でも実現できるようないっさいの準備だてをすることである。

授業では、既存の教科書を使用せず、代わりに「授業書」と呼ばれる独自のテキストが用いられる。授業書は、科学における最も基礎的で一般的な概念や法則の教育に重点を置き、科学教育全体を編成しなおしたもので、子どもの興味がわくように、教材の内容や配列が検討されている。そのため、教科書とは異なるスタンスで開発していることを強調する。当初は、「振り子と振動」、「ものとその重さ」、「ばねと力」といった小学校高学年から中学校の力学教育に特化していたが、その後生物や物理、社会科学に関する授業書も開発している。授業では、授業書を用いることが義務づけられており、具体的には次のように展開される。

- 1) 授業ごとに配布される授業書を読む
- 2) 問題の解答を予想し、選択肢から選ぶ
- 3) 教師がクラス全員の予想を調べ、学習者がその予想を立てた理由を発表する
- 4) それぞれの予想をもとに討論する
- 5) 教師はあらためて予想を調査する（予想の変更を大いに認める）
- 6) 実験する

仮説実験授業では、このような問題－予想－討論－実験というサイクルがいくつか授業に組み込まれ、学習者はそのサイクルを経験する中で、問題に共通する基礎的な概念や一般的な法則を見つけ出す。最初の問題から正しく予想できることをねらいとするのではなく、サイクルをくり返すことで、最終的にすべての学習者が概念と法則を用いて実験の結果を正しく予想できることを目標としている。そこで重視されるのが、他の子どもとのディスカッションである。学習は個々の子どもの中でのみ生じるものではなく、子ども同士のコミュニケーションの中から生み出されるという学習理論に依拠している。

仮説実験授業において学習される内容に着目すると、いくつもの事例を実験で検証し、その過程で事例に共通する法則や概念を見つけることをねらいとしている。これは、認知理論におけるボトムアップ処理の概念形成といえる。また、その概念は宣言的知識のみならず、実験を繰り返すことで、法則を見つけ出す方法を獲得する。これは、手続き的知識の形成といえるだろう。しかも、実験に先立って行われる、子どもの予想を検証していくことによって、確かな概念の再構築を行う。このように仮説実験授業では、宣言的知識と手続き的知識が身につくだけでなく、その概念形成の過程は、いくつかの事例から法則を探るボトムアップ処理が用いられていることがわかる。また、ボトムアップ処理で予想した仮説が、他の実験に当てはまるかどうかを検証する機会も存在する。そこでは、トップダウン処理を経験するのである。

3-3 極地方式

「極地方式」は、「すべての子どもに、高いレベルの科学をやさしく教える」ことを目的としている。この名称は、高いレベルの科学を極めることを、登山や探検をする極地方式になぞらえている。

極地方式では、授業を三つのコースに分けている。探検コース：重要な基礎概念をゆっくりと時間をかけて教える、観光コース：あまり重要でないが入試によくするため、能率的に教え込む、急行コース：入試に出ず、あまり重要ではないものは、簡単に教科書に従って流す、の三つである。

極地方式が目指す「高いレベルの科学」は、次のような性格を含んでいる。

- 1) 今までの教科書に「法則」として記載されているものではなく、教師が子どもに、おおよその内容の見当がつけられるやさしいコトバで、新しく文章表現した概念（法則）でなければならない。それは、決定したものではなく、授業研究とともに改められる。
- 2) 広大で未知の大自然の中で、行動する指針となり、自然改造の土台となる。
- 3) 多種多様な自然現象のどれにでも重要な役割を演じている概念（法則）の中で、理解することのやさしいもの。
- 4) 生活経験のゆきづまりから出発し、性格の違ういくつかの実験で検証され、原子論・

質量・エネルギー・運動の保存性、階層性、歴史性、統合性、相対性などの視点を強めるのに役立つもの。

5) 重要な社会的問題に直面した時、自分の向かう方向を定めるのに有効なもの。

極地方式では、教えようとする法則を代表する事例を教師が選び、子どもたちはその事例に共通する法則を見つけ出す。次に、その見つけ出した法則をもとに事例を検証し、さらにその他の事例を見つける。このようなプロセスの中で、高いレベルの科学を理解させようとする。しかし、ここでいう理解とは、法則を言葉ですらすら言えるようになることではなく、その法則が支配するたくさんの事例に対して、自由に使えるようになることを指している。つまり、法則についての知識を構成するだけではなく、なおかつその法則を生活経験の中で、いくつもの事例に当てはめて使用することが目標とされているのである。そういう意味では、授業の中だけで完結した学習ではなく、授業という枠組みを越えて、事象に対して追求していく態度と学習方法を学んでいると考えられる。

また、極地方式の授業では、「半わかり」、「Zigzden-Zagzden」、「裏思考（逆思考）」を重視している。「半わかり」とは、素朴概念をもとにして立てた子どもなりの法則である。この半わかりの法則を、実験活動を広げることによって発展させ、あるいは修正し、新しい法則を作り出していく。そのため、はじめから確かな法則にはなりえない。そこで奨励されるのが、「Zigzden-Zagzden」である。最初に立てた法則ですべてを解決しようとするのではなく、法則の限界を知り、すべての事例に使うことができる新しい法則を導き出す。また、法則を導き出したあとには、その法則が生活経験における他の事例に適用できるかどうかを考える。これが、「裏思考（逆思考）」である。法則の妥当性を確かめ、もし「例外」が発見されれば、すべての事例に適用可能な法則を思考する。一方、例外が発見されなければ、法則の妥当性がより高められる。極地方式では、このような試行錯誤の過程を重視し、子どもが日常生活で行動する際の指針を作りだそうとしているのである。

こうしたことから考えると、極地方式ではボトムアップ処理とトップダウン処理を促すばかりか、トップダウン処理では、科学に関する事柄に加えて、生活経験にあてはめた思考が可能となる。素朴概念をもとに科学的概念を作り出し、それを日常生活に適用することは、ヴィゴツキーが指摘した「生活的概念」と「科学的概念」の相互作用と合致する。学校の中だけで通用する概念ではなく、「生活知」と「学校知」をつなぐ概念が獲得されることが考えられる。

4. 本章のまとめ

「教材の次元分け」、「仮説実験授業」、「極地方式」を、学習理論の観点から詳細に見ていくと、同じように誤概念やつまずきに注目していながら、何を子どもの「学習」と捉えるかには相違点があることがわかる。ここでは、それぞれの授業研究の差異を明確にす

るとともに、学習理論から授業研究を捉えることの意義を考察したい。

4-1 それぞれの授業における「学習」の違い

一つは、子どもが獲得する概念の違いである。本章で紹介した三つの授業研究では、子どもはそれぞれ何らかの概念を獲得しているが、その概念には少なからず差異が見られる。すなわち、次元分けでは教科書に即した概念、仮説実験授業では科学的概念、極地方式では科学的概念と生活的概念の獲得が考えられている。

また、その概念獲得に大きく影響する誤概念やつまずきの捉え方にも違いがある。次元分けでは、教科書の内容を理解する上で障害となるものをつまずきと捉えるのに対し、仮説実験授業では科学的概念の獲得を妨げるものをつまずきとする。一方極地方式では、日常生活の上で子どもが作り上げる素朴概念をつまずきとしている。

二つは、概念獲得のプロセスの違いである。次元分けでは、教材の次元を分けた後の実際の授業展開過程は教師に任されているので一般化することは困難であるが、仮説実験授業と極地方式ではそのプロセスが共通している。それは、ボトムアップ処理とトップダウン処理という思考過程を用いている点である。ただ、トップダウン処理の際の、適用する事例の範囲には違いが見られる。すなわち、仮説実験授業では次の実験のみを対象とするのに対し、極地方式では日常生活のすべての事柄が適用の対象となる。

従来の授業研究では、「いかにして教えたか」に焦点が当てられてきた。そのため、「学習者がどのような概念を学習したのか」を研究として扱ったとしても、教えなければならない知識のみが強調されてきた。学習理論の観点からそれぞれの授業研究を詳細に検討することで、違いが明らかになったといえる。

では、これらの授業における教師の役割とはどのようなものであろうか。

仮説実験授業では、授業書を用いた授業をすることが絶対であり、これを外れて授業を展開することを認めていない。教師は、開発された授業書に沿って、子どもの学習をコーディネートしなければならない。一方、教材の次元分けでは、教師は教材を分析して授業を設計する存在ではあるが、授業実施段階では「透明な」存在になる。学習プログラムを逸脱している場合には修正という制御を与えるが、それ以外の役割を見いだすことは難しい。それに対して極地方式では、授業の設計、展開過程は各教師に任されている。授業を進める際の教師の自由度に差異が見られる。

以上のように見てくると、生活的概念と科学的概念の統合を目指し、教師にとっても自由度がある極地方式が優れているかのように捉えられるが、授業を一つの形式に固定することを奨励しているのではない。教科書の内容を系統的に学習するためには、教材の次元分けの方が効率的であろう。また、仮説実験授業は、理科の授業内容の全てを扱っているわけではないが、科学の概念や法則の学習には有効である。一つの授業研究を万能とするのではなく、それぞれのメリットとデメリットを認識して、目標と照らし合わせながら

選択することが求められる。

また、これらの授業研究には共通する問題点も存在している。すなわち、あくまでも教師を授業の主体とし、「教師」対「多数の学習者」という構図で学習を捉えている点である。概念的知識を発展させる存在は教師であって、「学習者の間で何が学ばれたのか」に関しての検討は、まだほとんどなされていない。例えば、仮説実験授業と極地方式では、どちらも学習者同士の「教えあい」に着目している。それにも関わらず、学習者の相互作用によって「何が学習されたか」のかは、それほど重視されていない。教師を「教える存在」、学習者を「教えられる存在」と定式化し、教師から学習者への一方向的な概念形成だけに注目するのではなく、個々の学習者の相互作用における教授学習過程を見ていく必要があるだろう。そうすることで、かつての「伝達モデル」型の授業から脱却できると考えられる。

4-2 学習理論からの授業研究の意義

最後に、学習理論から授業研究を考えるという視座は、教員養成や現職研修といった「教師の成長」にどのような示唆を与えるのかを考えておきたい。

教師は「子どもたちがいかに学ぶか」についての知識を、意識的・無意識的に関わらず持っていると考えられる。言い換えれば、そのような経験的な知識を持ち得るのは、「教える」という実際の経験を持つ教師でしかありえない。しかし、教育内容が学習指導要領によって既定され、効率的に一定の知識を伝達するような授業が求められてきたため、これまでは教師の持つ経験的な知識が活用されてこなかったといえる。

今回の学習指導要領の改訂では、学習内容を削減し、どの子にも習得させるべき「基準」を示すという位置づけに変わっている。学力低下論も相まって、内容や授業時間数の増減など様々な議論が存在するが、どうしても教える側の論理をもとにしている観がある。肝心なことは、学習指導要領の内容が子どもの学びの論理に即したものになっているかどうかを、教師自らの手で問い直すことである。子どもの学びの論理を最も理解しているのは、教壇に立つ教師であるから、「学校現場発」の学習理論を練り上げていくチャンスなのではなかろうか。

このような取り組みは、既にいくつか見られる。本章で紹介した極地方式に関しては、その流れをくむ伏見・麻柄（1993）や西林（1994, 1997）などが、子どもの学習の論理に即した授業づくりを提案している。彼らは、子どもの学習の論理と、授業で扱われる「知識」の関係を問い直し、「理解する」とはどういうことなのかを追究している。また、ブルームの理論を基にして一時期脚光を浴びた「目標分析」が、再び見直されている。目標分析は、学習内容と能力を二次元のマトリックスで表現されることが多いが、以前に言われていた教材分析という意義を超え、子どもがいかに学んだか、どこでつまづいたのかを評価する道具として活用され始めている。

これらの取り組みは、かつて 1960~70 年代に乱立した「〇〇学習」や「〇〇方式」の授業への適用とは、全くストラテジーを異にする。子どもが学習した内容や学習プロセスを出発点にした授業研究の積み上げが、今後さらに求められるであろう。

<引用文献>

- Brown,A.,Ash,D.,Rutherford,M.,Nakagawa,K.,Gordon,A.,&Campione,J. 1993
Distributed expertise in the classroom, In Salomon,G.(ed) Distributed cognitions, Cambridge University Press, pp.188-228
- 伏見陽児・麻柄啓一 1993 『授業づくりの心理学』, 国土社
- 伏見陽児・麻柄啓一 1986 「図形概念の学習に及ぼす発問系列の違いの効果」, 『東北教育心理学研究』, Vol.1 : 1-9
- Gagne.R.M. 1977 The conditions of learning: Third Edition, 金子敏・平野朝久訳
1982 『学習の条件 (第三版)』, 学芸図書
- 波多野誼余夫・稲垣佳代子 1984 『知力と学力ー学校で何を学ぶかー』, 岩波新書
- 市川伸一 1995 『学習と教育の心理学』, 岩波書店
- 板倉聖宣・上廻昭 1975 『仮説実験授業入門』, 明治図書
- 木原健太郎 1972 「現場実践にみる学習理論の展開」, 『総合教育技術』, 小学館, pp.22-33
- 小林好和 1997 「今日の授業研究の問題点」, 平山満義編著『質的研究法による授業研究』, 北大路書房, pp.204-223
- 麻柄啓一 1983 「法則学習における発展例の効果」, 『千葉大学教育学部研究紀要』, Vol.32(1) : 31-40
- 麻柄啓一 1990 「誤った知識の組み換えに関する一研究」, 『教育心理学研究』, Vol.38 : 455-461
- 麻柄啓一 1991 「日常生活場面の事例がルールの学習に及ぼす効果」, 『教育心理学研究』, Vol.39 : 261-269
- 麻柄啓一 1996 「学習者の誤った知識はなぜ修正されにくいのか」, 『教育心理学研究』, Vol.44 : 379-388
- 麻柄啓一・伏見陽児 1982 「図形概念の学習に及ぼす焦点事例の違いの効果」, 『教育心理学研究』 Vol.30 : 57-61
- 西林克彦 1994 『間違いだらけの学習論』, 新曜社
- 西林克彦 1997 『「わかる」のしくみ』, 新曜社
- 大谷尚 2000 「授業分析」, 『教育工学事典』, 文教出版, pp.289-291
- 坂元昂 1979 「次元分け」, 『新教育の事典』, 平凡社, pp.371-373
- 坂元昂・武村重和 1976 『教材の次元わけと授業設計』, 明治図書

庄司和晃 1965 『仮説実験授業』, 国土社

高橋金三郎・細谷純編 1974 『極地方式入門』, 国土社

高橋金三郎 1974 『極地方式による授業の研究』, 評論社

吉田章宏 2000 「授業研究」, 『教育工学事典』, 実教出版, pp.272-277

ヴィゴツキー, 柴田義松訳 1962 『思考と言語』, 明治図書

第6章 授業研究と教育工学—システムズ・アプローチをめぐる—

細川和仁・浅田 匡

1. はじめに～システムとしての授業

伝統的な教授・学習理論において、授業は、教師、子ども、教材、その他の学習環境といった多くの構成要素からなる一つの「システム」として見られてきた。それぞれの構成要素が相互作用することによって、ある教育目標に向けた教授学習のプロセスが生み出されると考えられてきたわけである。このような「システムズ・アプローチ」による授業研究は、行動主義心理学や認知心理学の情報処理アプローチ、そしてシステム理論を理論的背景として、教育工学の分野で研究が積み重ねられてきた。特に、ティーチング・マシンの出現は、教育工学や授業研究の分野に、システム概念が入り込む一つのきっかけになったと言われる（菅井、1982）。

しかし、現在学校で行われている授業は、授業形態の面では旧来の一斉指導型だけでなく、個別学習やグループ学習が取り入れられ多様化している。また、教師から子どもへという一方向の知識伝達型ではない授業も多い。加えて、システムズ・アプローチの授業研究が依拠してきた、学習に対する考え方やシステム論も、時代と共に変化している。特に、最近では「オートポイエーシス」と呼ばれるシステム理論が登場し、生命科学、社会科学、人文科学のあらゆる分野で研究が進められている。このような状況の中、教育工学で取り組んできたシステムズ・アプローチによる授業研究に対して、教授学習システムそのものに対する考え方を問い直すことが余儀なくされている。

そこで本章では、システム理論の系譜を整理した上で、システムという側面からこれまでの教育工学における授業研究及び授業そのものの捉え方を考察し、今後の授業研究のあり方に新たな示唆を得ることを目標に論を進める。

2. システム理論の3つの「世代」

システムに関する研究は、人文科学、社会科学、自然科学のあらゆる分野からの膨大なアプローチがあり、本章でそれらの研究全体を網羅することは到底不可能である。ここでは、河本（1995）の論考を中心に、一般的に言われているシステム理論の3つの「世代」について、それぞれの「世代」におけるシステムの捉え方を整理しておく。それぞれの世代におけるシステムは、前の世代のシステムの特徴を引き継ぎながら、新たな特徴を持つシステムとして定義されている。この「世代」による違いが、次節以降でこれまでの授業研究を眺める枠組みとして、参考になると考えられる。

(1) 第一世代システム

まず第一世代においては、システムは「動的平衡系」ととらえられた。代表的な研究者として『一般システム理論』を書いた、フォン・ベルタランフィを挙げることができる。

第一世代のシステム理論は、物質代謝する「有機体」をモデルとしている。その例として「細胞」を挙げることができる。1個の細胞であっても、周囲の環境から栄養を取り入れ、老廃物を出す。このように、入力と出力の流れの中で自己維持していくようなシステムが、第一世代システムの考え方である。つまり、恒常性の維持（ホメオスタシス）という発想が存在する。この考え方における中心的な問いは、「環境と相互作用しながらも自己維持し続ける機構はどのようなものか」ということである。そして第一世代におけるシステムの持つ特徴は、以下の7点に記述される。

- ① 有機体の各部分は相互の空間的配置に一定のパターンを示し、そのパターンそのものは不変である（相互位置不変の法則）
- ② 有機体の特定の部分に欠損が生じて、隣接する部分により補填が生じ、隣接する器官群の機能性は維持される（相互補填の原理）
- ③ 同じ器官系列を持つ動物であっても、種によって全体的形態は異なる（平衡の原理）
- ④ 各器官は、共通の機能を行うよう生理学的に協働している（機能的に統合された器官群）
- ⑤ 組織に根本的な差異が生じるのは、それが属する有機構成によるのであって、外的形態によるのではない。
- ⑥ 個々の構成要素はいずれもたんなる手段ではなく目的でもあり、また各構成要素は相互に協働して全体を可能ならしめると同時に、全体の理念によって、それぞれの位置と機能が規定されることになる。
- ⑦ 物質的自然は、相反する二つの作用力の根源的不均衡によって、不断の流動状態、もしくは生成プロセスのうちにある（循環する生成プロセス）

これらの特徴の中で特筆すべきなのは、①と④である。①は、システムの構成要素の配列には、普遍的な「型」があるという特徴である。これは、第一世代システム論の特徴である自己維持・秩序維持の概念につながるものである。もう一つの④は、システムの構成要素が、ある共通の「機能」を行うようなしくみになっているという意であり、そのシステムの果たすべき機能がまずあり、その機能を果たしていくような機構の有り様が問われる。

簡単にまとめるなら、第一世代システムにおいては、外部からの入力・出力を通じて、

各構成要素が一定の型を持ちながら機能を果たしていく、ということになる。

(2) 第二世代システム

有機体が形成過程をへて、自己生成していくプロセスを説明するためには、第一世代が主要なテーマとしていた秩序維持だけでは限界があった。例えば、植物が最初は双葉であったのが、ある転換が生じて茎や花を生成していくようなシステムは、第一世代の自己維持の考え方だけでは説明がつかない。そこで、第二世代のシステム理論では、この秩序「形成」そのものが問われるようになった。

第二世代システムは開放系として環境と物質代謝、エネルギー代謝を行いながら自己形成し、しかもシステムの形成を通じて周辺条件を変化させていく。その内実は次の7点のようにまとめられる。第一世代システムが、定常的な関係維持の結果を表しているのに対し、第二世代システムでは組織化されていくプロセスが重視される点が特徴である。

- ① 自己組織化の生成プロセスは、偶然開始される（初源の偶然性）
- ② 初期状態が偶然成立した場合でも、生成プロセスが進行する場合と、もとの状態に戻ってしまう場合とがある（カスケードの非可逆性）
- ③ 分岐点において生成プロセスが進行すれば、システム全体の状態が一挙に変化する（相転移）
- ④ ひとたび生成プロセスが開始されれば、この生成プロセスは反復的に進行する（生成プロセスの反復的進行）
- ⑤ 自己組織システムは、環境との相互作用をつうじて、自己の境界を変化させていく（自己の境界の変動）
- ⑥ 自己組織システムは環境との間で、物質代謝、エネルギー代謝、情報代謝をおこなう（システムの開放性）
- ⑦ 自己言及性を持つ

第一世代のシステムでは、恒常性維持の結果取り出された構成要素間の関係が問題になったのに対し、第二世代システムでは、流動的な無秩序の状態から、自己生成を通じて安定した秩序状態を形成していくという、そのプロセスが問題になる。また、システムの変容は、外部からの制御によって生じるわけではない。システムの外部に存在するのは「観察者」だけである。

(3) 第三世代システム：オートポイエーシスにもとづくシステム理論

ここでは「世代」という呼び方をしているが、第一世代→第二世代→第三世代と単線的に変遷してきたわけではなく、現在でも第一・第二世代の研究が継続されている。この第三世代のシステム理論—オートポイエーシスは、第一世代、第二世代を統合する形で提唱されたものである。オートポイエーシスのシステム理論はひじょうに難解ではあるが、各研究分野に活用するべく、努力が続けられている。そもそもは、チリの神経生理学者であるマトゥラーナが構想したもので、社会システム理論のルーマンにも大きな影響を与えてきた。

オートポイエーシス・システムには4つの特徴があるという。それは、自律性、個性（自己同一性）、境界の自己決定、入力と出力の不在という4点である。これらの特徴のうち、特に4つ目の「入力と出力の不在」という点が、オートポイエーシスの最も大きな特徴であり、かつオートポイエーシスを考える上での手がかりともなる。システムに入力も出力もない状態とは、どのような意味なのであろうか。河本（1995）は「入力と出力の不在」について、以下のようにまとめている。

すなわち、オートポイエーシス・システムは、産出プロセスによって定義されるので、「システムはただひたすら自らの構成要素を産出し、その構成要素がシステムを構成し、そしてさらにシステムが構成要素を産出するという循環を繰り返すだけ」である。つまり、システムの内部においては、入力も出力も存在しないことになる。入力や出力を考えるためには「システムそのものにとっての視点」とは別の、「観察者にとっての視点」が必要になる。

オートポイエーシスを考える際には、スポーツの例を想起するのが有用であると考えられる。筆者自身の経験から、バスケットボールを例に考えてみよう。バスケットボールでも攻撃・防御の両方でフォーメーション・プレーを用いることがあり、練習の際にはそれを繰り返し行う。個々のプレーの規則を習得し、試合で自在に運用できるように反復練習をやる。練習では、切り取られたある場面を想定しているので、試合の中で同じような状況になることがほとんどない。防御の方法の一つに「ダブル・チーム・ディフェンス」というものがある。1対1の「マン・トゥ・マン・ディフェンス」と違い、ボールを持つ敵に対して2人がかりで防御するのである。このサインが出ると、5人のプレーヤーはいっせいに役割を実行し始める。別のプレーヤーにパスが出されれば、その近くにいる2人が防御に向かってその役割を代行する。その延長上には、コート内の5人がフォーメーションの規則を十分に習得し、規則そのものが内面化されて消滅した状態がある。1人のプレーヤーの動きが他のプレーヤーの動きを引き起こし、動きそのものが継続されるようプレーがなされる段階をイメージしてみる。そうすると、サインが出されなくとも、ディフェンスの動きは継続していく。これがオートポイエーシスの段階なのだ。そして、プレーを見る観客（観察者）が、そのディフェンスのシステムの様子を見ることができるのであ

る。

3. システム理論と授業研究

前節では、システム理論の3つの「世代」それぞれの特徴を、簡単に整理してきた。世代によってシステムの捉え方が違っているが、共通のキーワードとして、システムの「秩序」と「制御」という2つを挙げることができるだろう。この2つのキーワードに着目しながら、これまでの授業研究において、授業そのものがどのように捉えられてきたのかを検討していくことにする。

(1) 教材の系列化に関する研究

教育工学の初期から取り組まれた研究として、学習内容を系列化・構造化するという試みが多く見られた。そこでは、授業システムの構成要素を学習内容と考え、システムの目標である学習目標に到達する道筋を系列化するというねらいがあった。そうすれば、より効率的に、学習者を学習目標に到達させることができるからである。

初期の教育工学の研究成果をまとめた『教育工学の新しい展開』（大塚明郎編集代表、1977）には、システムズ・アプローチに基づく研究がいくつか紹介されている。そこでは、教授学習活動をシステムとみなし、教授学習システムを設計する方法が開発されている。その一つとして、教材を「適切次元」と「不適切次元」に分け、学習者がある概念を学習する際にたどるべき道筋を、あらかじめ明らかにしておく方法が開発されている（坂元昂の「教材の次元分け」）。そして、このような教授学習システムは、学習者が「目標に到達できたかどうか」という到達度によって評価される。

これらの研究で想定されている授業においては、学習目標に向かって、整然と秩序だった学習過程が展開されると考えられる。学習の道筋が系列化されているので、それを逸脱するようなことがあれば、教師の側で制御を働かせる。そうすれば、どんな教師・子どもであっても学習が成立するような授業を行うことができる、という前提に立っている。システム理論の「世代」に対応させて考えれば、どんな教師・子どもであっても、恒常的に学習が成立するような安定した教授学習システム、つまり第一世代のシステム理論に基づいていることがわかる。システムの恒常性を維持するために、外部から制御していくのである。

すなわち、ここでの教授学習システムでは、教師と子どもと教材の相互作用と言われながら、システムの外部から、教師が子どもの学習システムを制御しているとも捉えることができる。

(2) 「発見」による学習と「制御」による学習

授業における「制御」を考える際に、発見学習という授業方式を抜きにして考えることはできない。教授学習過程の研究においては、1960年代から70年代にかけて、広岡亮蔵や水越敏行らによる「発見による学習」に関する研究と、ソビエト教育学をベースとした駒林邦男らによる「制御による学習」に関する研究が併存した。「制御による学習」では、学習のアルゴリズムに沿って学習過程が進行する。一方「発見による学習」では、知識の累積ではなく、子どもたちが自ら問題解決していくプロセスが重視される。

水越は、教師による制御の度合いによって発見学習を3つに類型化している。すなわち、第5章で取り上げた仮説実験授業のような「半発見」、学習課題や学習のための資料は教師主導で用意する「導かれた発見」、そして学習課題も仮説の設定も生徒によって行う「ひとり立ちの発見」である。しかし、「ひとり立ちの発見」と言えども、子どもに好きなようにさせて放っておくわけではない。教師は助言者となり、学習の組織者という立場に立つ。また教師が直接言葉で指示せずとも、「ガイドブック」を用いる等の間接的な制御が働いていることもある。

すなわち、「発見」による学習と言えども、教師の「制御」を無視することはできなかったことがうかがえる。教授学習システムという点から見れば、第一世代システムのようなリジッドなシステムの「型」が存在するわけではないが、発見学習もシステム外部の教師による制御が前提となっている。

(3) カリキュラム研究

教授学習システムとして、授業だけではなく、カリキュラムについても考えてみよう。カリキュラムの開発・実施・評価という点から考えると、オートポイエシスはどのような意味を持つのであろうか。

カリキュラム開発のモデルについては、1974年に東京で行われた「カリキュラム開発に関する国際セミナー」が有名である。このセミナーで、スタンフォード大学のアトキン(J. M. Atkin)が、カリキュラム開発へのアプローチとして「工学的接近」と「羅生門」的接近の2つを対比しながら紹介した。「工学的接近」では、目標が行動目標という形に分節化、定式化、明確化され、目標を達成するために、計画的に配置された教材に沿って、既定のコースをたどる。評価は、目標への到達度を測り、教授学習過程にフィードバックされる。一方「羅生門」的接近では、行動目標が設定されることはなく、即興を重視した教授学習過程が実施される。評価は、多角的な視点から行われ、目標にとらわれない評価が重視される。

ここでの「工学的接近」は、カリキュラムという一つのシステムを維持するアプローチである。つまり、カリキュラムの開発・実施・評価を通じて、ある目標を達成できるように、システム内のプロセスを修正しながら系列化していくものである。一方、「羅生門」

的接近」では、カリキュラムというシステムに対する「制御」の視点が排除されている。ある目標に沿って実施のプロセスが、系列化されるわけではない。また実施段階において教師の即興を重視することは、システムの構成要素が、作動しながらシステムそのものを生み出すという、第二世代・第三世代システムにおける特徴と共通性がある。またカリキュラムの評価も、カリキュラムというシステムの改善にフィードバックすることが主目的ではなく、目標にとらわれない評価をすることが重視されている。

4. システムズ・アプローチの「限界」と今後の課題

(1) 従来のシステムズ・アプローチの限界

以上に見てきたように、従前通りのシステムのとらえ方では、現代の教授学習システムをつかみきくことはできなくなっている。既に村山（1999）は、今後の授業デザインのあり方を検討するために、システムズ・アプローチによる授業設計を一つの「理念型」として設定し、そこで見られる授業観を分析している。その結果、問題点として、

- ① 教育目標は多層的であり、一つの目標に向かう教授学習システムは教授依存的になる可能性がある。
- ② 教材の系列を最適化すれば、学習過程を最適化できるとは限らない。
- ③ 学習者が持つ前提は個々の学習者によって違う。
- ④ 授業における偶然性を排除することになる
- ⑤ 伝達型のコミュニケーションを前提としているが、授業はそれだけでない。
- ⑥ 授業の社会性を捨象して、個人の学習の制御しかできない

を挙げている。これらの指摘は、我々が暗黙のうちに持っている授業観を表したものとと言える。上記②に見られるように、これまでのシステムズ・アプローチでは、子どもの学習過程を教材の系列化によってシステム化し、システムの外部に存在する教師がシステムを制御していくという図式があった。村山は、特に④を乗り越える方策として、「発生的課題分析」を提案している。発生的課題分析では、ある学習課題を子どもに与えたときに、子どもが自発的に行う行動をもとにして、その課題の分析を行うというものである。ここでの教師は、学習を制御する存在ではなく、子どもたち自身が持つ問題に対して適応していく存在である。このような学習課題の分析方法は、従前のシステムズ・アプローチを乗り越える一つの方策になると考えられる。

(2) システムを記述する「観察者」の視点の重要性

オートポイエーシス・システムでは「制御」という発想はそもそも存在しない。前述したように、オートポイエーシス・システムでは「入力も出力もない」のが特徴であり、システムに外部に存在するのは「観察者」である。つまり、システムになんらかの作用を及

ばすような外部の存在はない。

これを教授学習システムに当てはめたときに、「観察者」は、同僚教師や研究者等の「教室外」の人間であるとは限らない。システムの内部にいる教師や子ども自身が「観察者」となることもある。既に、教師研究の中では「省察」(reflection)という概念が至るところで使われている。この「省察」は、教授学習システムを、システムの外部から眺め記述することではなかろうか。単なる「反省」や「振り返り」にとどまらず、システムの内から外に身を置いて、システムの状況を記述するという視点が、これからの授業研究には求められるであろう。

(3) 今後の課題

本章では、授業研究と教育工学をつなぐシステム理論の変遷を整理し、現在注目されているオートポイエーシス・システムが、新たなシステムズ・アプローチとして適用可能かどうかを模索してきた。

では教授学習システムをオートポイエーシス・システムとして考えた場合、何が研究の対象になるのであろうか。その中心的課題は「教授学習システムの秩序はどのように組織化されていくか」である。スポーツの例で述べたように、システム内部で「ルールが消えていく」過程がオートポイエーシス・システムの特徴だと言える。作動することによってシステム自らを生み出すと同時に、システムに不要な要素は、作動しながら消えていく(自死する)のである。

では、教授学習システムでは何を生み出しているのだろうか。その構成要素として、「問い」と「学び」の2つを想定することができる。

教授学習システムにおいては、何らかの課題を解決するという要素が必ずある。そして、ある課題を解決すればそれで終わり、ではなく、課題を解決することによって、新たな課題が生まれるということがある。オートポイエティックな教授学習システムでは、問いを自己生産していると考えることができよう。また学ぶことによって、さらに新たな学びを創出していると考えられることもできよう。村山(1999)が紹介している、静岡大学附属浜松小学校の取り組みも、子どもの問いを出発点にしているという点では、オートポイエティックな授業観に立つ実践研究だと言えよう。

今後は、新しいシステムズ・アプローチによる授業研究を積み重ね、「問い」と「学び」を自己生産していくような授業システムのあり方について検討していくことが必要であろう。

【参考文献】

- 浅田 匡 (2002) 目標に準拠した評価の教育学的背景. 人間教育研究協議会編『教育フォーラム 29 目標に準拠した評価の考え方と実際』
- Bertalanffy, L. V. (1968) General System Theory. (長野 敬・太田邦昌訳 (1973)『一般システム理論』みすず書房)
- 井上光洋 (1982)『教育工学』第一法規
- 石戸教嗣「教育システムの構造と機能」木原孝博・武藤孝典・熊谷一乗・藤田英典編『学校文化の社会学』福村出版, 1993 年
- 石戸教嗣「N. ルーマンの教育システム論」『埼玉大学紀要教育学部 (教育科学 I)』40 巻 1 号
- 河本英夫 (1995)『オートポイエーシス 第三世代システム』青土社
- 河本英夫 (2000)『オートポイエーシス 2001』新曜社
- 北川敏男 (1969)『情報学の論理』講談社
- 小林好和 (1997)「今日の授業研究の問題点」平山満義編著『質的研究法による授業研究』北大路書房
- 水越敏行 (1975)『発見学習の研究』明治図書出版
- 村山 功 (2001)「授業をデザインする」藤岡完治・吉崎静夫編『学ぶ力を育てる授業づくり』pp.87-97, ぎょうせい
- 中村雄二郎 (1997)『術語集Ⅱ』岩波書店
- 坂元 昂 (1977)「教授学習過程研究におけるシステムのアプローチ」教育工学研究成果刊行委員会編『教育工学の新しい展開』第一法規
- 清水 博 (1990)『生命を捉えなおす 増補版』中央公論社
- Simon, H. A. (1996) The Sciences of the Artificial. (third edition) 稲葉元吉・吉原英樹訳『システムの科学』パーソナルメディア, 1999 年
- 菅井勝雄 (1982)「授業研究と他の学問領域とのかかわりーコミュニケーション理論と授業研究」東洋・中島章夫・梶田叡一編『授業改革事典』第 1 巻, 第一法規
- 海野勇三・黒川哲也・口野隆史 (2000)「授業のオートポイエーシスと授業研究ー教えと学びの生成過程をとらえる体育授業研究の探究ー」『山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要』第 10 号
- 吉川 悟編『システム論からみた学校臨床』金剛出版

第7章 コミュニケーション分析と授業アセスメント

第1節 授業コミュニケーション研究

南部昌敏

1. プロトコール・アプローチによる授業コミュニケーション研究

プロトコール運動 (protocol movement or protocol materials movement) は、1970年に、アメリカの連邦教育局 (U S office of education) などを中心となって進められた。

これは、当時アメリカにおいて行われていた CBTE (competency-based teacher education) 「教師としての職務を遂行するための諸能力を基盤とする教師教育」を推進するために、授業行動に関する研究方法として行われた。プロトコールについて、D・R・Cruickshank (1967) は、「プロトコールとは、教育過程で見られる、教育上重要な意味をもつ事象の原記録で、教授学はもちろん、心理学、社会学、人類学、哲学等も含めて、その事象を解釈したり、その事象で見られる問題を解決したりするのに利用される。」と定義されているが、教育に関する事象の内、おもに教室内で生じる事象である授業特に教授学習行動を対象としている利用されてきた。

小金井 (1977) は、授業行動 (教授行動、学習行動など) の研究に、プロトコール・アプローチがとられるようになった背景として、次の4点を指摘している。

- ① まず第1に、授業行動は、教師と学習者の相互作用であるばかりでなく、学習環境全般との相互作用も含めて、きわめて複雑で微妙な行動のつながりの中で組立てられている。このため、教育実習生や教授経験の乏しい教師が、ただ漠然と授業を見ただけでは、個々の教授行動、学習行動やそのつながりについて、その教授学、教育心理学、学習心理学上での意義を理解したり、問題点を発見したりすることは、きわめて困難である。この点で、もし、そのプロトコールが重要な観念に着目して作成されているものとすれば、その意義を理解しやすく、理論と実践との橋渡しを期待することができる。
- ② 授業行動は、それを観察している個々の時点で、観察者の視野から瞬時に消え去るものであり、これを単なる記憶やチェックリストだけから再現しても、十分に分析、検討することは困難である。この点でプロトコールには、授業研究のために、言語行動ばかりでなく、非言語行動に関しても、十分な時間やデータを提供し得るという利点がある。
- ③ 一般に、授業行動のような複雑かつ微妙で、しかも視覚的要素が重要な意味をもつ行動を、講義などにおいて、おもに言語だけで表現することは困難であり、限界がある。このため、学生や教育現場の教師が、授業行動についての理論的な講義を受けて

も、その内容を自己の教授行動の改善に結びつけることは、きわめて困難である。プロトコールの利用は、このような障害を乗り越えるためのアプローチとしても期待されている。

- ④ 最後に、プロトコール・アプローチの背景として、いわゆる教育機器の性能の向上と、それを用いた教育工学的手法の発展をあげることができる。現在の 16mm やビデオのカラー・カメラは、照明条件の悪い教室での録画に十分応じ得る能力を備えている。とくにビデオテープは、まだ経済的にはやや高くつくが、16mm フィルムに比べて編集が容易で、即時再生できるという点ですぐれている。しかも、これらのプロトコールに基づくデータ処理の手法や行動解析の手順が、コンピュータの導入と相俟って、さまざまな形で研究開発されている。すなわち、プロトコール・アプローチの技術的基盤が十分固められたとみることができる。

上記④に関しては、1970 年代についてのことであるが、現在は、デジタルビデオカメラに代表されるように、ビデオ機器の性能の向上と低廉化・小型化によって、音声と映像で記録する技術に関しては飛躍的に向上した。それゆえ、ビデオを再生視聴しながら実態を把握し、解釈するという方法は容易となった。しかし、授業中の教師及び学習者の言語・非言語行動を文章に記述し、それを基にして解釈するという場合は、分析者がビデオを繰り返し何度も再生視聴しながら文章記述を行なう必要があり、かなりの労力を必要とするという課題が存在することも事実である。

このように、プロトコール・アプローチは、教師教育の基盤となる授業行動の研究に重要な役割を果たすと考えられる。そのためには、プロトコール・アプローチの手法とそれを解釈・分析するための教授・学習過程に関する諸理論と分析方法の確定、それに基づく授業行動のカテゴリー化などの授業の特徴分析の方法の研究開発をさらに推進することが必要である。

2. 授業行動のカテゴリー・システムと授業研究

小金井(1977)は、授業行動の研究が最初に教師教育の改善に向けられる契機をつくり、また、そのカテゴリー化に重要な意義をもたらしたのは、FLANDERS(1968)の相互作用分析(interaction analysis)であり、スタンフォード大学でのマイクロティーチング(micro-teaching)の開発における“要素的教授スキル”の選定であったとしている。

(1) カテゴリー・システムを用いた相互作用分析

Flanders の相互作用分析の手法は、相互作用としての教授機能やその“授業風土”(classroom climate)への影響を教育実習生に明らかにするために開発されたもので、このカテゴリーシステムは教授学習行動を 10 の言語行動に分類している。このシステムは、カテゴリー数が少なく、分析の手順も比較的単純で教育実習などでの観察参加に用いるの

に適切な手法であるが、そのカテゴリーが言語行動だけに限られている点やそれぞれのカテゴリーが包括的ではあるが相互排除性を欠くという点で、これを教授行動の分析に用いるとき、その適用範囲や解釈に多くの約束が必要であり、限界も存在した。Flanders のシステムに対してさまざまな修正や新しいシステムの開発が試みられてきたが、わが国で授業研究や教師教育に利用されたおもなシステムとしては、FLANDERS システムの他に、Hough and Duncan(1970)が開発した OSIA(Observational System for Instructional Analysis)(表 1)をあげることができる。

表 1 OSIA のカテゴリーシステム

	教授行動のコード	行動のカテゴリー	学習行動のコード
授業内容 に関する 行動	T 1	解明	S 1
	T 2	要請への応答	S 2
	T 3	情報の提起	S 3
	T 4	応答の要請	S 4
評価に 関する 行動	T 5	修正フィードバック	S 5
	T 6	確認	S 6
	T 7	受容	S 7
	T 8	肯定的個人判断	S 8
	T 9	否定的個人判断	S 9
授業運営 に関する 行動	T 1 0	解明	S 1 0
	T 1 1	要請への応答	S 1 1
	T 1 2	情報の提起	S 1 2
	T 1 3	応答の要請	S 1 3
沈黙活動	T 1 4	沈黙による隠された活動	S 1 4
	T 1 5	沈黙による明白な活動	S 1 5
その他	X	授業としての機能をもたない行動	X
	Y	相互作用としての分離記号	Y

小金井(1977)は、このシステムは、他の相互作用分析のシステムと比べて、次の①～⑤のような特徴があると指摘している。

- ① 教授・学習を相互作用としてのコミュニケーション過程として捉えて、おもに行動の遷移のパターンを明らかにするために開発設計されたものである。
- ② このため、コミュニケーションの視点から、教授行動と学習行動に共通のカテゴリーを与えている。また、言語行動だけでなく、非言語行動も扱っている。
- ③ カテゴリー化した行動を量的に扱うために、行動の流れを 5 秒ごとに区切ってコード化し、データの統計的処理の可能性を大きくしている。
- ④ 行動の遷移のデータから、相互作用としての教授行動のパターンや機能を明らかにするため、独自のマトリックスや流れ図が工夫されている。
- ⑤ 五つの行動領域に分けられているので、分析の目的に応じて、とくに注目を要する行

動のカテゴリーを、さらにサブ・カテゴリーに分ける（たとえば、表1のT4を、T4a, T4b, に分ける）とともに、あまり重視しなくともよい行動領域のカテゴリーを一括して扱う（たとえば、T10~13をTMとして扱う）ことによって、カテゴリー数をふやすことなく、その教授機能を詳しく解明することも可能になる。

Flanders のシステムは、わが国でも、幾つかの追跡試行が行なわれた。香川大学の宇川ら（1975）は、行動の出現頻度に基づき授業参断を行なうためのカテゴリー・システムを作成している。また、大阪大学の水越（1977）や藤岡（1977）らは、OSIA のシステムを下敷とし、これまでの発見学習の研究をふまえたカテゴリー・システムを開発している。

わが国でのカテゴリー・システムの開発や利用の現状は上述のとおりであるが、一般にわが国では、相互作用分析やコミュニケーション分析など、これらに類する分析の手法は、あまり高く評価されない傾向があり、また、教授行動のカテゴリー・システムの開発もあまり行なわれてこなかった。その理由の一つとして、アメリカその他で開発されたカテゴリー・システムや教授スキルのカテゴリーが、わが国の教育界の実情になじまないことなどがあげられている。

しかし、小金井（1977）は、これらのシステムやその基盤となる諸研究が、教師教育に果す意義と役割を高く評価できると、次のように指摘している。

これまで、わが国で行なわれてきた授業分析や授業研究の多くは、その究極的なねらいを、“すぐれた授業をつくる”，ことにおくもので、そのため、ベテラン教師による名人芸的な授業の追跡に、かなりの時間と労力がさかれてきた。このこと自体は重要なことであるが、このような研究の成果（多分に直観的な要素も含まれている）を、教師教育、とくに教育実習生の訓練に生かすことはきわめて困難なことである。一方、相互作用分析のカテゴリー・システムや教授スキルのカテゴリー自体には、今後解明すべき諸問題が残されてはいるが、それらのシステムが、教育実習生や教授経験の乏しい教師の訓練・学習を志向していることに、われわれはもっと注目すべきであり、また、そのような視点から、それらのシステム独自の手法や手順、とくに教授行動をコード化し、それを量的・経時的に扱い得るという点や、それらの基盤をなす理念を評価すべきである。

（2）授業行動のカテゴリー化と教員養成プログラムへの適用事例

授業には、高田（1994）の指摘を援用するならば、その授業過程における事実としての教師と子どもと環境との相互作用としての客観的対象的過程、並びに教師がその授業を通して子どもを目的・意識的に変えようとする意識的過程が存在する。また、教師も子どもも、相互にかかわり合いながら変容していく過程でもある。

そのような性質をもつ授業を、ただ漠然と観察しただけではその授業の展開過程における重要なポイント、問題点及びそれを改善するための方策を見つけ出すことは難しい。そのため、これまでにさまざまな授業観察の方法が開発されてきた。Brown（1975）が指摘

しているように、複数の関連のある要素を含んだ変数をそのまま観察する方法には、相対的に高い推論を必要とする構造化の少ない方法から、より高度に構造化・体系化され相対的にあまり推論を必要としない方法まである。前者としては、特定の観察基準をもたずに観察者の耳や目に入ってくるものを受け入れ・主観的な解釈の加わるのを排除しながら関連的に授業の様子を逐語記録し、それをもとに分析する方法（重松 1961）が提案された。後者としては、カテゴリー・システムとして、Flanders（1968）が開発した FIAC, Hough and Duncan（1970）が開発した OSIA 等が紹介され、それらを下敷にした宇川ら（1975）、水越（1977）、小金井ら（1980）のシステムが開発された。わが国独自の坂元（1971）の相関分析のシステム、言語記録とカテゴリー分析をコンピュータを用いて統合した西之園ら（1988）や大谷ら（1987）のシステムも開発された。しかし、教育実習生や初任者教師が自らの授業を対象化しそれを内省して、その特徴と問題点を明確化する方法として活用するためには、逐語記録の解釈、カテゴリーや分析結果の解釈や分析操作等に十分な訓練を必要とするため、これまでには、あまり活用されてこなかったのが現状である。

そこで、南部（1995）は、G.Brown（1975）が提案している授業の見方に関する 3 つの具体的目標（①授業をあるがままにみる、②授業を観察する方法を身につける、③自分の授業を観察記述・分析した資料を解釈する方法を身につける）を基にし、教授経験のない教育実習生が、自分の授業を観察・分析し、その授業の特徴や問題点・改善点について内省的に検討し、自らの授業を改善する方策等を明確化することを支援するための一方法について検討している。

【授業観察システム】

本システムは、教育実習生自らがその授業の設計段階で意図していた授業目標や教材、学習者の実態、並びに授業展開に関する方略や具体方策と関連させながら、実施された授業の特長と問題点を内省的に検討することを支援することを目的として、4 つのサブシステムで構成されている。また、授業観察の目的や教育実習生のレベルやニーズに応じて、自主的に選択して自学自習方式で利用することを原則としている。

＜授業評価システム＞

これは、授業を教師と学習者との相互作用としてのコミュニケーション過程として捉える立場で、教授学習過程における発問と応答の教授スキルの視点から授業を観察するための観点及び基準を示したものである。これを用いて自分の授業を評価することにより、「教師の機能」について知覚し、授業観察の目を養うことができると考える。評価にあたっては、5 段階評価とするが、各項目ごとに独立の視点で評価するとともに、できるだけ、1 か 2、あるいは、4 か 5 の評価をするように心がけることが望ましい。また、各評価項目ごとに、自由記述欄を設け、評価の根拠を記述するようになっている。これは、同じ評価でも、どの教授行動を根拠にして評価したのかを明確にするためである。これを他の観察

者が用いる場合は、事前に授業者の教授方略及び教授具体策を十分に理解した上で、その視点から、各評定項目中について評定を行うことである。つまり、授業者が設計段階で意図していたことが具体的な教授行動として表出しているかどうかを評定するということがある。教育実習の授業研究会を見てみると、授業を観察していた他の教育実習生がそれぞれがもっている教育観、児童観、授業観、教材観をもとにして、それぞれが気付いたことについての意見や感想を述べあっているだけで、なかなか、議論が深まらないことがあったようである。この例は、一つの尺度にすぎないが、このように一つの共通した視点から一つの授業を観察し、それをもとにしてその授業の検討を行うほうが生産的である。

＜授業行動記録記述システム＞

授業を音声・映像で記鍵し、記述形式プロトコールを作成することにより、授業行動の具体的事実を把握する。小金井(1977)はこの方法が用いられるようになった背景として・

「①授業そのものが多くの変数を持ち、その変数が複雑な関連をもって組み立てられている。そのため、教育実地研究生や初任現場教師がただ漠然と授業をみただけでは、教授学習過程の特徴や問題点を発見することは困難である。②授業行動は、それを観察している個々の時点で観察者の視野から瞬時に消え去るものである。それを単なる記憶やチェックリスト等だけから再現しても十分な分析・検討は困難である。プロトコールは、言語的行動だけでなく、非言語行動及び種々の具体的な教授・学習状況を絵・図等をも使用して記録するものである。③授業行動のような複雑かつ微妙で、しかも、視覚的要素が重要な意味を持つ行動を表現することに有効である。」等を指摘している。この方法は教授経験のない教育実習生が自分自身で自分の授業を観察・分析し、その授業の特徴や問題点、改善点について内省的に検討し、自らの授業を改善する方策等を明確化するために有効であると考えられる。また、再現性、反復性、保存性などの機能を持ったプロトコールは、教授・学習行動の観察分析評価に有効に機能すると考える。

具体的には、授業をビデオ機器で録画する方法が一般的であるが、その補助的手段として、オーディオテープレコーダやスチル写真等も用いる。これらの映像及び音声で記録されたものをそのままの形で反復再生して鏡的に利用する。また、それを詳細に記述形式プロトコールに置き換え、分析・検討する。

ビデオに録画する場合、その目的及び記録対象が何であるかによって、機器のシステム構成、設置並びに記録手順・方法等が検討されることになる。例えば、「授業」を教師と学習者との相互作用としてのコミュニケーション過程としてとらえ、そこにおける発問と応答の意思決定過程を支配する要因を捉えようとする場合の一例を次に示す。ビデオ機器を2セット用意する。後方のカメラでは、主に教師行動ならびに教師と学習者の相互関係を録画する。それゆえ、カメラマンには、授業展開状況を即座に知覚し、教授意図を理解した上で、適切なカメラ操作を行うことが要求される。たとえば、教師が発問をしたあと学習者の思考の時間を与えるという意図のもとに“間”をとっている時は、カメラの視野

をできるだけ広角にし、できるだけ、学習者全体のようにすをとらえるようにし、指示、指名があった場合には、即座にカメラをそちらに向けて、クローズアップで、その学習者のようにすをカメラの枠におさめるというような対応をする。また、教師が学習者の反応として挙手を求めたような場合は、挙手の人数とどの学習者が挙手をしたかを把握をできるようなカメラワークをする。さらに、発言内容や学習経過が黒板に整理されていく過程では、黒板の様子をそのつどクローズアップし、プロトコールとして記述する際に、転記できるようにする。前方のカメラは、学習者の状況を記録する。この場合、後方のカメラではとらえられなかった学習者の表情や身体動作等の状況や学習者同士のやりとりなども記録対象となる。カメラの角度及びカメラワークなどは、教授意図、学習形態、学習活動の内容にもよるのでいちがいには言えないが、記録の目的を十分に考慮して操作を行う。カメラマンがいない場合は、録画対象の学習者をあらかじめ想定し、アングルを固定しておくようなことも考えられる。もう一つ重要なことは、映像としての記録と同時に、コミュニケーションの観点から考えて、教師と学習者、学習者と他の学習者間の発問と応答、討論等の内容を音声として記録できるような機器構成、実施計画をたてる必要がある。たとえば、教師には、ワイアレスマイクロホンを携帯してもらい、その音声を VTR の 1ch に録音するとするならば、2ch には、できるだけ広範囲の音声ひろえるようなマイクロホンをセットしておくなどの工夫が必要である。教師が机間巡視をし、学習者個々に対して、助言、指導を行っているような場合に、ワイアレスマイクロホンは有効的に機能する。また、補助手段として、ポータブルのマイクロカセットレコーダ等を利用するという方法も考えられる。

記述形式のプロトコールを作成する場合、授業全体をできるだけ、詳細に再現するように心がける必要がある。言語行動としての発問や応答のやりとりはもちろん、非言語的な実験操作のようす、身ぶり、手ぶりや表情、しぐさにいたるまで細かく記述することが必要である。さらに、経時的な記述も重要で、どの行動のあとにどの行動がきたかを明らかにする必要がある。

＜教授意図学習者行動判断システム＞

授業者がどのような意図で教授行動をし、学習者行動についてどのように知覚・判断し、対応しているかを内省する。具体的には、記述形式のプロトコールをもとにして、①その時行った授業者の教授行動はどんな意図で行われたのか、②学習者がその時行った行動（反応・応答・学習行動等）について、授業者は、Merrile (1968) の提唱した自己受容フィードバック（学習者がその反応をしたという意識であり、ときには自信をもって、また、あるときには自信喪失、焦燥、不安、不満、自己嫌悪などの不安定な心情のもとに反応していることを自ら意識すること）の状況や理解状態をどのように知覚し、どのように対応しようかと判断したのかを記述する。これは、授業設計の段階で考えた教授方略や教授具体策が、実際の授業では、どのように表出しているかを詳細に分析することをねらいとしてい

る。つまり、いいかえると、事前に意図していた考え方を授業者が強引に押し通そうとして、学習者の実態を無視した教授行動をとっていないか、あるいは、学習者が予想もしていなかった行動をとった場合に、どのように対応することがより効果的であるかを吟味検討するための分析であるといえる。

＜カテゴリー分析システム＞

教授学習行動を簡易カテゴリー・システムを用いて、授業の特徴を分析的に捉える。カテゴリー・システムは、その他の方法に比べて、構造化、組織化のレベルが高く、カテゴリーの内容により時間単位で経時的に情報が収集できるところに特徴がある。それゆえ、カテゴリーの内容を十分に理解しさえすれば、授業観察者ごとの分析結果についてのばらつきが少ない手法であるといえる。

授業行動に関するカテゴリー・システムの機能としては、①授業を小さなブロックに分けて分析しても十分な意義がある、②教授学習過程や教授技術を支配する因子や問題点を明らかにすることができる、③その過程で観察される教授学習行動が適切に分類され、コード化される、等があげられる。しかし、カテゴリーの設定のしかたによっては、外面的な面に限定されてしまうことにもなり、その分析結果だけで、授業の本質にせまることは困難である。とはいえ、その出現頻度や出現の遷移過程の分析等の結果から、その授業の傾向を読み取ることは可能である。

○マイクロコンピュータを用いたカテゴリー分析支援システム

本システムは、データ作成システムとデータ処理システムで構成されている。このシステムは、カテゴリー数 20 以下のカテゴリー・システムの場合に限って動作するようになっている。本システムは、利用目的やレベルに応じて、次のようなデータ入力モードを用意している。

モード 1：授業観察データ直接入力

モード 2：授業観察データ吟味検討入力

モード 3：任意カテゴリー設定入力

○分類したデータの比較システム

授業の過程を時系列にカテゴリー分類する場合は、①時間的に連続的な授業行動を、意味のある行動ごとに時間で区切ること（分節判断）、②それぞれの行動の内容を解釈し、用意された分類カテゴリーを用いて弁別すること（内容弁別）、の 2 つの意思決定を行っているといえる。教育実習生が自分の授業をカテゴリーに分類する場合、授業者であるという立場から、意味のある行動ごとに区切ることは容易にできると思われるが、それぞれの行動の内容を解釈し、用意された分類カテゴリーを用いて弁別する場合は、はじめは、授業者の行動の意味は解釈できても、学習者行動は十分に解釈できないことが予想される。この比較システムは、同じ自分の授業を対象として、カテゴリー分類を数回行った結果について、分節判断類似度と内容弁別類似度を求めることができる。この

システムは、授業過程を時系列にカテゴリー分類する活動を教育実習生自身が内省的に検討するために有効であると考える。

参考文献

生田孝至, 吉崎静夫 (1977) 授業研究の動向, 日本教育工学雑誌, Vol.20, No.4, pp.191-206

小金井正巳 (1977) 教師教育と教育工学 (その1) 教師の諸能力改善に関する研究・開発, 日本教育工学雑誌, Vol.2, No.4, pp.161-188

南部昌敏 (1995) 教育実習生の内省を支援するための授業観察システムの開発と試行, 日本教育工学雑誌, Vol.18, No.3/4, pp.175-188

第7章・第2節 授業アセスメント研究

浦野 弘

授業アセスメント研究の経緯

井上光洋は、1986年5月に開催された日本教育工学会研究会において、「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(1)」を発表し、授業の実践的能力の訓練方法として、教授行動ないし、教授スキルのその時点における意味、意図と関連した行動選択を比較対照していくような、方法的アプローチが必要であることを提案している。このテーマによる研究発表は、1994年までの間に、21回におよぶシリーズで発表された¹⁾。

この一連の発表には、「授業の実践的能力の訓練」としてのアセスメントの実証的な活用事例を報告と、「斎藤喜博等の授業」の分析という2つの側面があった。当初は「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(3)」において、斎藤喜博の介入授業を取り上げているが、これも「授業の実践的能力の訓練」という色彩が強く、前者の側面に立脚したものであった。しかし「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(10)」以降の井上の単著による報告は、「斎藤喜博の授業」にせまるための手法としてこのアセスメントの手法を活用し、その成果を報告している。この時期から、斎藤喜博の授業論や島小学校の授業の再現を対象に、アセスメントの手法を用いてその解明に取り組んでいる²⁾。また、この一連の研究の過程において、「教授行動のアセスメント」と題した報告も出している³⁾。

さらに、井上は1995年から「教授行動の選択系列のアセスメントと過程決定モデルによる授業研究方法の開発」を提案し、一連の「教育実践研究の方法論」の一つのプロセスとして、アセスメントを位置づけている⁴⁾。

斎藤喜博を中心とした島小学校の研究は第2章にあるので、本稿は主として、井上が提唱した授業アセスメント研究を、筆者が井上と行ってきた養成段階から現職教員の研修を意図した活用を例にして、授業研究方法の基本的な考え方とその活用という視点から、述べる。さらに、井上が斎藤喜博研究に際して用いたアセスメントの視点の事例示す。

1. はじめに

授業の実践的能力や授業技術の分析研究や教授スキルの訓練方法として、マイクロティーチング、シミュレーション、ゲームなどさまざまな方法が提案されてきている。しかしながら、これらの方法は教師が自らの教授行動を変容し、教授スキルを改善し、さらに自分自身の対応行動のレパートリーを広げていくという目的とは直接的に結びつきにくい方法である。すなわち、日本においては、教師となってからの自己研修・研究には直接的に結びつけにくい方法である。実践的能力を高めていくような目的に対しては、結果の良し悪しという、いわゆる評価(evaluation)よりも教授学習過程のそれぞれの時点で行うことが可能な授業展開と教授行動を予測し、その中から最適なものを選択していくという教授行動の選択に焦点を当てた評価(アセスメント, assessment)の概念を適用したほうがより適切であると考えられる。具体的には、ある教授行動ないし、授業技術の授業過程のその時点における状態・意味・意図と関連した選択可能な行動を予測し、比較対照していくような方法的アプローチを取り入れ、教師のスキルアップを目指した授業研究の方法である。

2. 実践的能力の訓練方法としてのアセスメント

この授業アセスメント研究は、その基盤として、授業研究の目標に関する次のような3つの方略を想定している。

- ① 授業実践を対象化し、他の教師に自己の実践の知見を伝達することができるようにする。
- ② 教師の自己革新的な気風により、授業実践を通して自己の授業を評価し、自己教育力を養成する。
- ③ 専門職としての授業実践能力 (performance competency) の開発を目指す。

その具体的方法は、授業の学習指導案、プロトコール及び授業ビデオをもとに、授業場面をいくつかの意思決定過程のステージに分割し、その時点で採り得る教授行動の選択系列をアセスメントすることにより、授業の構造をはじめ、授業技術として成立する教授行動を明らかにするというものである。すなわち、時々刻々と流れていく授業過程において、ある教授行動ないし教授スキルの遷移過程・状態における意味、意図と関連した選択可能な教授行動の間で比較対照していくような、方法的アプローチを取る。

このような目標のもとに、次のような前提条件と仮説により、教授行動の選択系列のアセスメントを行う授業の分析研究の方法の開発してきた。

- ① 授業は、教師の意思決定過程における教授行動の選択系列として見なすことができる。
- ② 授業は、教師と子どものコミュニケーションと、その相互作用として見なすことができる。
- ③ 授業は、教師の教材解釈にもとづく子どもへの働きかけによって、学習場面を設定することができる。
- ④ 教材は、教師の自己への問い直しによって、また子どもにぶつけてみて、はじめて教材として機能し、成立する。
- ⑤ 教育の営みは、社会的な相互作用であり、学校教育における授業は、その一部分を形成している。
- ⑥ 授業を通じて、子どもの自己主張とともに、自らと同じ人間がすべての希求をもっていることを認識する過程である。
- ⑦ 授業は、教師が学問・芸術の体系を子どもの発達段階に即して再構成し、学習の結果を評価することを含める。
- ⑧ 教師の専門職としての実践的能力 (performance competency) の開発を目指す。
- ⑨ 教師の自己革新的気風により、自己教育 (学習) 能力を養成する。

そして、前述のように、授業の学習指導案、プロトコール及び授業ビデオをもとに、いくつかの意思決定過程のステージに分割された授業場面を対象に、その時点で採り得る教授行動の選択系列をアセスメントすることにより、授業の構造を明らかにし、教授行動として成立するスキルを明らかにしようとするものである。さらに、それらを通して教師の教授行動のレパートリーを広げ、実践能力の向上や育成を目指そうとするものである。

3. 教授行動の選択系列のアセスメント手法モデル

3-1. 授業のステージの分割の方法

(1) ステージとは

一般に、授業はいくつかの分節（エピソード）に分けられ、導入・展開（Ⅰ，Ⅱ）・まとめという一連に流れ、あるいは、起承転結を持たせるなど、ひとつのまとまりのあるものとして設計・分析されてきている。しかし、分節自体はひとつのまとまったものであるが、授業のある状態における教師の働きかけ、すなわち意思決定という視点から見ていくと、いくつかの意思決定をする状態の遷移過程としてとらえることができる。この遷移過程は、発問過程と教授スキルにきわめて一致した授業モデルとしてとらえることができる。この個々の意思決定をする状態をステージ S_i と名付ける（図1参照）。

授業の流れ ⇒

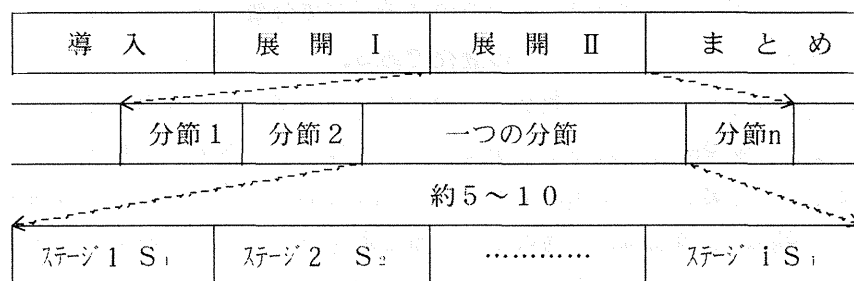


図1 授業における分節（エピソード）とステージ

このような授業の分節とステージの構造にもとづいて、授業のステージ分割の方法の視点とステージの概念は、次のようになる。

- ①各ステージは、あらかじめ計画された（意思決定した）情報提示、発問などの教授行動あるいはひとつのまとまりのある教授行動の系列である。
- ②授業の流れの中で子どもの表情・ふるまい・様子（Que）を知覚して、予め計画した対応行動を修正する、あるいは子どもの反応・応答に即して逐次修正していく教授行動が出現したときが、ステージの始めである。
- ③子どもの反応・応答の学習行動およびひとつのまとまりのある学習行動の系列がひとつのステージである。また、学習状況における教師の意思決定が継続している間とも言える。
- ④ステージ間で関連のある教授行動、関連する教授・学習行動、あるいはひとつのまとまりのある行動系列としてとらえることのできる状況（授業の発散過程から収束過程において分離された行動、または状態、あるいは強い連結のあるステージ間の関連）がひとつのステージである。
- ⑤ひとつの授業（40～45分）での分節（エピソード）数は4～5程度であり、一分節でのステージ数は5～8程度である。ひとつの授業あたりのステージ数は、およそ30程度以内である。

(2) 教授行動の選択系列とそのアセスメント

上記のステージにおける授業状況とその際の教師の意思決定をモデル化すると、次のようになる。

授業の状況 i における教師の選択可能な行動 S は j 通り考えられるので、 $S_{i,j}$ と書ける（実際には、この中から教師は一つを選択し、行動をしている）。さらに教師の選択可能な行動 $S_{i,j}$ に対して、学習者の反応系列 R は、各々の $S_{i,j}$ に対して k 通り考えられるので、 $R_{i,j,k}$ と書ける。すると、授業の状況 i で採り得ることが可能な授業の状況は、

$[S_{i,j}, R_{i,j,k}]$

として表すことができる。この関係をもとに、授業過程の一つのステージを模式的に書いたものが図2で、次のように定義することができる。

- ① 授業は、教師と子ども、子どもと子どもの間のコミュニケーション過程である。
- ② 授業は、新たな教授行動による、発散と収束していくステージの遷移過程である。
- ③ 前のステージのものと結びつけ、かつそのステージで分離したことを先送りするフィードバックとフィードフォワードの過程である。

授業は、これらの可能性の中から、教師が一つの手立てを選択し、行動することによって進められていると、仮説的に考えることができる。すなわち、ベテラン教師は、まず多くの選択可能な行動を提案し（ j の値が大きい）、それに対応する学習者の反応系列を予測し、その中から瞬時に最適なものを選択していると考えられる。一方、教育実習生をはじめとする経験の乏しい教師は、多くの選択可能な行動を想定できない場合（ j の値が0, 1もしくはそれに近い）が多いと考える。このような選択肢の中から教授行動を選択するという意思決定にかかわる授業者の心的プロセスは、図3 aのようにモデル化できる（ベテラン教師の場合には、これらのプロセスはスキル化し、その選択系列が必ずしも顕在化しているとは言えないが）。ところで、小金井は、発問過程における意思決定にかかわる要因

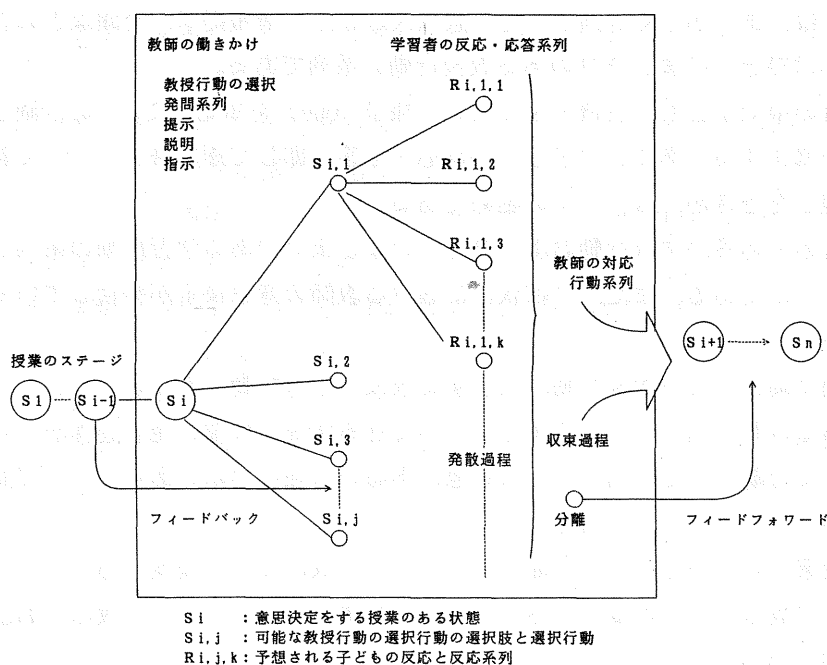


図2 授業展開の予測と教師の意思決定（教授行動の選択系列）のモデル

授業者の意思決定過程としての教授行動に関する心的プロセスのモデル

教授行動の選択系列のアセスメントの手法のモデル

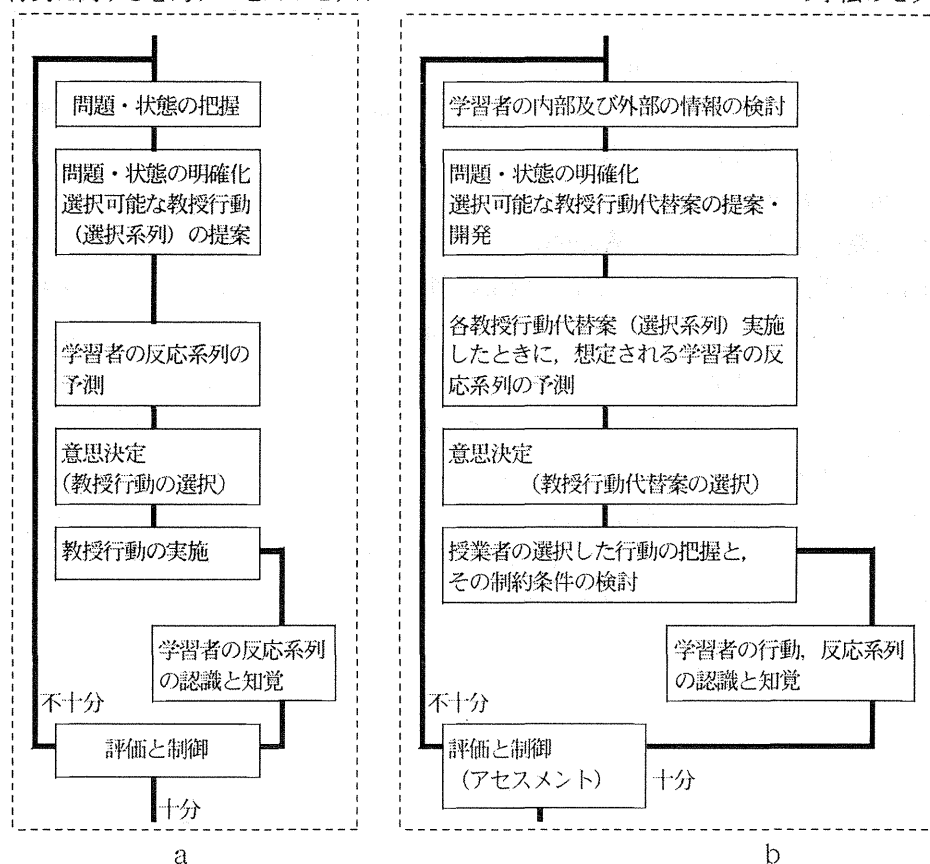


図3 授業者の意思決定過程としての教授行動に関する心的プロセスのモデルとそれにもとづく教授行動の選択系列のアセスメントの手法のモデル

として、主発問の種類、その授業場面に関する教授方略、キューの出現と情報の抽出、教師のもつ対応行動のレパートリーの4つを挙げている³⁾。また、吉崎は、授業計画とのズレを認知し、教授ルーチンからの代替案の呼び出しをするという意思決定モデルを提案している⁶⁾。これらに対して、本モデルの特徴は、学習者の反応系列までの予測を組み込んでいる点にある。一方、小金井や吉崎の重視する「キューの知覚」と「その情報の抽出」等を、本モデルでは「問題・状況の把握」とひとくくりにした点にもある。後述するように、これらを、本モデルにもとづく授業研究方法に直接的に取り入れることは難しく、そのため、「問題・状況の把握」として表現することにした。

この心的プロセスのモデルをもとに、教授行動の選択系列のアセスメントの手法の取り入れた授業研究の枠組みを示すことができる(図3b)。すなわち、授業記録にもとづき、教授行動の選択系列として、 $S_{1,1}$ を再検討することにより、教授行動のレパートリーを増やし、かつ、予想される学習者の反応系列 $R_{1,1,k}$ を予測するというものである。心的プロセスモデルは即時意思決定もしくはスキル化した過程について記したものであるが、図3bに示した本授業研究方法は即時決定という時間的制約から解放された条件下で再検討をするというもので、現実の授業プロセスとは異なる状況下で行うものである。しかし、その時点で採り得る教授行動の選択系列をアセスメントすることにより、授業の構造を知

り、それらを通して教師の教授行動のレパートリーを広げることにつながる⁷⁾。

可能ないくつかの教授行動間のメリット・デメリットの有効性を比較検討し、また実際の教授行動と、その授業の時点で可能な対案となるいくつかの教授行動を評価して、さらにある教授行動を選択したときの子どもの反応・応答を予測し、それに対応行動（対応策）を意図的に作りだし、授業過程を模擬（シミュレーション）しながら評価（アセスメント）していく手順・手続きをとっていくのである。

この過程を、実際の授業に即して、模式的に示したものが図4である。小金井・井上が提案した発問過程の意思決定モデル⁸⁾をもとに、授業の開始から、学習の構えづくり、場面の設定、主発問、子どもの反応・応答、それに対する教師の二次的対応行動等までの間で、その時点で採り得ることが可能なパターンをモデル化したものである。ここに示す各行動のカテゴリーは、OSIAの行動サブカテゴリー⁹⁾を用いている。主発問の前の導入部分で、学習の構えづくり、場面の設定等を行う。これがステップ1である。それを受け、主発問を行うのが、ステップ2である。主発問を受けた子どもの反応・応答がステップ3であり、それに対する教師の二次的対応がステップ4である。ここまでが不十分であれば、ステップ2もしくはステップ3へ戻る。十分であれば、まとめであるステップ5を行い、次へ進む。ステップ2からステップ4ないしステップ5まで、あるいはその繰り返しの部分が授

授業の流れ ⇒

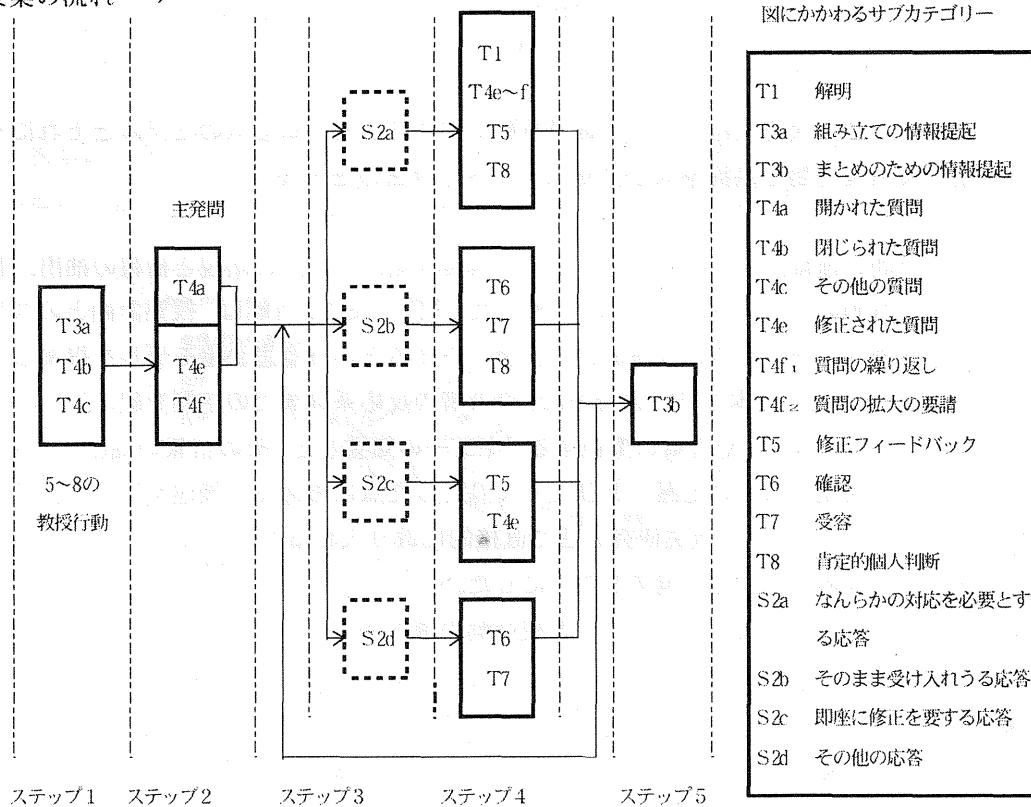


図4 開かれた質問 T4a に対する子どもへの対応行動のモデル

(注) S2a～d は教師（又は観察者）の知覚作用による推測・判断

業を構成する最小の単位といえる。一般に分節といわれるものは、この単位がいくつか集まり構成されていると考える。

(3) 対応行動モデルと教授行動のアセスメントの設問設定の観点

可能ないくつかの教授行動間のメリット・デメリットの有効性を比較検討し、また実際の教授行動と、その授業の時点で可能な対案となるいくつかの教授行動を評価して、さらにある教授行動を選択したときの子どもの反応応答を予測し、それに対応行動（対応策）を意図的に作りだし、授業過程を模擬（シミュレーション）しながら評価（アセスメント）していく手順・手続きをとっていくのである。

授業の中心である主発問に焦点を当て、その前後を含んだ場面での教授行動をアセスメントすることは授業実践能力、とりわけ、教師教育の初期の段階における教師の意思決定能力や教授スキルの育成に有効である。図4のモデルですべての授業の場面を表現できるというものではないが、アセスメントの基本は、図4においてステップ間の関連およびステップ内での発問系列の妥当性を検討することである。具体的には、

- ①ステップ2に対してステップ1の教授行動が適切であったか。
- ②ステップ2での主発問 T4a に対する補助的な教授行動が十分であったか。
(もちろん、主発問が適切であったかという問題を含む)
- ③ステップ3を予測することができるか。
- ④ステップ3に対する教師の二次的対応行動であるステップ4が十分に機能しているか。適切に対応しているか。
- ⑤ステップ5が十分に機能しているか。ステップ5へ進んでもよかったのか。

等の検討と、その代替案の提案である。

また、図3にあるような意思決定は、様々な根拠によってなされている。それらの根拠を抽出するとともに、その根拠の解釈から取り得る手だてを吟味することを、目的としたアセスメントを行うことも重要といえる。その観点は、次の4つである。

- (7) 子どもからの反応・応答の意味・内容の理解
- (1) 子どもからのキュー、かぎとなる情報の知覚作用
- (ウ) 教材の分析や解釈
- (I) 学習場面の設定の仕方

さらに、具体的な授業展開場面においては、教授スキルという視点からの検討も必要となる。それは主として、次の5つが重要である。⁸⁾

- (a) 発問内容の系列化
- (b) 説明の仕方
- (c) 指示・指名の仕方
- (d) 時間配分
- (e) 板書の仕方

4. アセスメントの手法を教師教育に活用する事例

井上と浦野らは、教育実習前後や教育実習中の学生、初任者研修等に、このアセスメントの手法を活用することを試みてきた。

それは、上述のような考え方にもとづき、いくつかのステージに分割された各場面における選択系列としての対応行動の代替案の考案ならびに教授意図の推測をさせるものである。

ところで、「ベテラン教師ほど重要な決定を授業前の計画段階で行っており、実際の授業を実施するまでの教材研究をはじめとした授業の計画段階の力量形成の研究」の重要性も多く指摘されているが¹⁰⁾、教育実習前の学生は、授業そのものの構造や機能を充分にとらえることが困難であり、教育実習の事前・事後指導のような目的には、具体的な授業の実践記録をもとに、その改善の方策・代替案を検討するという方法の方が適していると考えられる。それには、次の2つのアプローチが考えられる。

第一は、教育実習中の主たる課題の一つに学習指導案の作成である。その際には、教材を種々の視点からとらえ、授業の展開を設計する必要がある。教材の配列と発問の系列化がその中心である。これらに関しては、具体的な授業場面にもとづき、その場面の設定意図を推測することを通して、代替案を提案することにより、授業実践能力の育成をはかることが可能となる。

第二は、教育実習生が自ら行う教育実習中の授業においては、決して多くはないが実習生が行った即時決定に着目し、その検討を行うことである。即時決定の意思決定過程は、まず子どもからの反応・応答（キュー）に対する知覚が必要であるが、教育実習生はこのような知覚を充分に行うことができない。さらに、知覚されたとしても、その際提案できる選択系列がただ一つしかないという場合が多い。

そこで、教育実習という限られた期間内に力量をつける手立てとしては、第二の点に着目し、即時意思決定のレパトリーをある程度の時間をかけて考え、さらに発問過程から問題・状況の把握として言語によるキューを知覚する訓練を行うことが重要と思われる。

このような背景をもとに開発したアセスメントによる訓練方法に共通する手順は、以下のようなになる。

- ①本時の学習目標等を説明する。
- ②授業録画ビデオテープを視聴させる。
- ③授業プロトコルを配布する（実習中の場合にはない）。
- ④再度、授業録画ビデオテープを視聴させながら、授業場面をいくつかの意思決定過程のステージに分割し、その時点でとりうる教授行動の選択系列としての対応行動の代替案の考案ならびに教授意図の推測等を記述させる。

以下では、④段階において提示する各授業場面に即したアセスメントの設問事例を示す。

(1) 教育実習の事前・事後指導や、講義等で活用する場合

ここでは、教育実習の事前・事後指導として、教育実習生の小学校4年生算数「面積」の授業を題材として、授業場面を25の意思決定過程のステージにわけ、①授業者の教授意図の推測、②その時点でとりうる他の教授行動の考案、③授業者の教授行動の適切性への

意見等 の視点から設定した26の設問のすべてを、例として以下に示す。

課題1. 児童への最初の働きかけで、「さあ、今日は何を勉強するのかな。何だと思えますか…。」と言っていますが、導入としてこれでよいか。あなたがこの単元の導入の授業をやるとしたら、どんな話題を取りあげて、導入部分としますか。少なくとも3つあげてください。

- a. 長さの概念の学習を想起させながら、広さの概念はどのようにしてきめたらよいか。
- b. 広さについての生活経験をもとに… 広さをどのようにしてきめているか。
- c.
- d.

課題2. 正方形と長方形の2つの四角形を図に描いて、情報提示しましたが、この2つの図形のまわりの長さを同じにしておいて、面積が異なるようにしてありますが、かりに、この授業と同じように2つの図形を提示するとしたら、どのような提示の仕方があるか、少なくとも3つ考えてください。

- a. AとBの図形が同じ面積でまわりの長さが異なる。
- b. A：まわりの長さが短くて面積が広い。
B：まわりの長さが長くて面積が狭い。
- c. 一番広く見える図形、たて：よこ、2：3、3：4の図形を取りあげる。
提示の仕方をいろいろ考えましたが、どれが一番よいと思えますか。その理由をあげてください。
そのときの授業の流れはどのようにになりますか。

課題3. 1分のところに、「方法を考えてください。」とありますが、このとき、児童の考えを発表させる前にノートに書かせる作業を入れましたが、その意味は何でしょう。少なくとも3つ考えてください。

もし、ノートに書かせる作業を入れないとしたら、どんな発表のさせ方がありますか。少なくとも2つ書いてください。

課題4. 2分～5分の間、教師は机間巡視をしています。この授業での机間巡視の機能はいくつかあげられます。少なくとも3つ書いてください。

課題5. この児童への働きかけ、発問は主発問といい、児童からいくつかの考えが出てきます。

誤答を含めてどのような応答、反応が返ってくるか、2つ以上予想してください。

課題6. 6分のところで、「定規で辺の長さを測る。」という応答が返ってきましたが、つぎに教師は、何らかの応答内容を解明するような教授行動が必要ですが、

- a. なぜすぐに解明行動を取らなかったのでしょうか。
- b. また、あなただったらどのようにしますか。

課題7. 7分のところで「コンパスで…。」という児童の応答がありましたが、この児童はどんなことをイメージしてコンパスを取りあげたのでしょうか。

課題8. 8分のところで、「…んと、角度を測る。」という児童の応答がありましたが、

- a. 何を考えたりイメージしたりして、角度を考えたのでしょうか。
- b. 教師はこれをすぐに否定してしまいましたが、これはよいのか、考えてください。

課題9. 8分の後半のところで、「辺の長さを測るっていう事は、どういう関係があるという事かな。」とありますが、これは、課題6で述べたように解明行動です。この解明行動は適切ですか。これよりよいと考えられる解明行動を考えてください。少なくとも2つ考えてください。

課題10. 9分のところでは、思考が圧縮されています。つまり辺の長さを測ることは、まわりの長さを測ることであり、まわりの長さとの面積とはどのように関係しているのか、どのように児童を追いこんでいったらよいのでしょうか。板書との関連も考えてください。

課題11. 3つの方法にまとめられ、まず2番目の「辺の長さを測る、コンパスを使う。」からはじめましたが、

- a. あなたは、どのような順序でやったらよいか。
- b. また、その理由を述べてください。

課題12. 11分のところで、短い机間巡視をしています。この機能を少なくとも3つ書いてください。

課題13. 児童にとっては、まわりの長さが長いほど面積が広いというイメージをもっていたのですが、まわりの長さが同じとき、面積も同じということは考えていなかった児童も多いようです。このことについて、課題2の情報提示を含めて考えてください。

課題14. 15分のところで、短い机間巡視があります。この機能を少なくとも3つ書いてください。

課題15. 児童の何人かは、すでに「縦の長さ×横の長さ＝面積」を学習している人がいます。これらの児童に対する対応は、どのようにしたらよいのでしょうか。

課題16. AとBの面積が同じかどうか、それを確かめる方法として、①重ねてみる、という方法をとっています。この作業の位置づけ、意味をどのようにもたせたらよいのでしょうか。

課題17. この検証の方法はOHPをうまく利用していますが、AとBのどちらを切ったらよいのでしょうか。

- うか。この授業では、Bを切っています。児童のなかにはAを切った人もいます。このあとの手だてはどのようにしたらよいでしょうか。
- 課題18. 課題16とも関連しますが、この作業を通じて、①重ねてみることによって、広さを比べられるということを証明しているようなものですが、教師は、このことについてはっきりいっていません。
- a. どうしてでしょうか。
 - b. もし明確に位置づけられるとしたら、どのような手だてが考えられますか。
- 課題19. 20分のなかばから、Cの図形を配りましたが、これは、③の方法で比べてみるためにもってきた図形です。AとCの図形では、もとなる図形は、どうしても4cm×4cmの正方形になります。
- a. Cの図形をもちこむ方法でよいのか。
 - b. 他に方法があるか。たとえば、AとBを重ね合わせるとき残った正方形2cm×2cmの正方形ではどうか。それによって、AとBをくらべる。
 - c. もし、他の図形を取りあげるとしたら、どのような図形がよいのか。
 - d. まったく異なった考え方で、もとなる広さをもってくるとしたらどのような方法があるか考えてみてください。
- 課題20. 21分～25分までの机間巡視にはどのような機能がありますか。4つあげてください。
- 課題21. 24分で、特定のひとりの児童を指名して、前にきて黒板でやるよう指示しましたが、
- a. どのような意図で指名したのでしょうか。
 - b. 特定の児童を指名しないとしたら、どのような手だてが考えられるでしょうか。
- 課題22. 31分のところで、誤答が返ってきました。教師は他の児童をすぐに指名しましたが、
- a. どうしてでしょうか。
 - b. もし、その児童に続けて応答させるとしたら、どのようにしたらよいでしょうか。
- 課題23. 32分のところで、12cm大きいと応答が返ってきました。すぐ前の教師の質問を考えて、
- a. どのように質問したら適切でしょうか。
 - b. また、これに対する対応行動はどのようにしたらよいでしょうか。
- 課題24. 33分のところで、教師はわざと間違え、もとなる広さについて考えるよう児童に働きかけました。
- a. この意図、方法は適切でしょうか。
 - b. 他に考えられるとしたら、どのような手だてが考えられるでしょうか。
- 課題25. 最後のまとめで、「もとなる広さを決めれば、そのいくつかで広さがあはわせる。」とまとめているが、
- a. ①重ねてみるはどこにいったのでしょうか。これでは広さをくらべる方法ではないのではないのでしょうか。
 - b. 他のまとめ方があると思いますが、考えてください。
- 課題26. この授業を視聴して、全体的につぎのことについて考えてください。
- a. 教材の系列と授業の流れ。
 - b. 学習場面の設定のしかた。
 - c. 児童への働きかけ、発問－応答－対応行動という発問過程の流れが適切か。

(2) 本手法の定式化を目指した活用事例

ここでは、個々の授業に即したアセスメントの設問ではなく、種々の授業に適用可能な一般化を目指しある程度定式化したアセスメントの事例を示す。自らの授業を振り返る視点を与え、その作業を支援する目的で作成した自学自習用のアセスメントの設問事例である。これまでに、初任者研修の一部に組み込む試みや、教育実習中にこの設問の一部を課題として実施することを試みている。

■導入部

- 課題1 授業の導入部においていくつかの想起的質問、修辞上の質問、あるいは情報提示・説明によって、どのように「学習の構えづくり」学習課題への興味・関心を引きつけていきましたか。
- 課題2 授業全体を振り返って、導入部でどのような教授行動・働きかけ・情報提示があったら効果的であったと思いますか。
- 課題3 ほかにどのような導入部分の展開が考えられますか。(全く異なった導入)
- a. 教材や情報提示について
 - b. 子どもへの働きかけ・質問について

■ 展開部

課題4 主発問は学習課題を明確に子どもに伝える教授意図をもっています。また臨機応変にいくつかの補助的質問（質問の拡大・縮小、繰り返し、修正された質問）を行い、学習場面を決定していく発問系列が構成されています。プロトコールから発問を全部取り出して、発問系列を書いてください。

コード	内 容	効果的 (○) 改善案	関連
補助的質問	①		
	②		
	③		
主発問			
補助的質問	a		
	b		
	c		

課題5 課題4で記入した、主発問・補助的質問のなかで、効果的であったと思われる教授行動、修正したらよいと思われる教授行動を提案してください。また、授業では行動しなかったが、有効であると考えられる質問をあげてください。

- 効果的であると思われる質問に○印をつけてください。また、その意味・意図と子どもからの応答を対照してください。
- 授業では行動しなかったが、有効な教授行動・質問などを考えてください。

課題6 主発問・補助的質問に対して子どもはどのように反応・応答したか、それらのなかから重要だと考えられる反応・応答をプロトコールから取り上げ、それらに対する対応行動（解明行動、評価行動、受容・確認・フィードバックなど）をしましたか。またその改善策について考えてください。

関連コード	子どもからの反応・応答	教 師 の 対 応 行 動	
		プロトコールから	改善策（案）
	1		
	2		
	3		
	4		
	5		

対応行動を取らなかったところは、どのようにしたらよいか書いてください。授業前に予想した反応・応答とも比べてみてください。

課題7 個別指導・机間巡視・グループ指導をおこなった場合、子どもへの働きかけの主な行動をあげてください。また授業を振り返って、その改善策を考えてください。またつぎの授業展開、指名にどのように役立てましたか。

	子どもの行動または知覚	子どもへの働きかけ	改善策(案)
1			
2			
3			
4			
5			
	授業展開・指名に どのように役立てたか。		

■ まとめ

課題8 まとめの情報提起およびまとめ方をどのようにしましたか。また、その改善点やその方策について考えてください。

課題9 授業の全体的につぎのことについて考えてください。

- a. 教材解釈、教材の系列と授業の流れ
- b. 学習場面の設定の仕方
- c. 子どもへの働きかけ・発問・応答・対応行動という発問過程の流れ

(3) 教育実習前後での効果

これまでの試行の結果より、教育実習前後の学生に対する授業視聴の視点・方法を次のように設定することができるという知見を得ている。

教育実習の事前指導として、まず①授業は、教師のはたらきかけと児童の応答、さらにそれに基づく教師の意思決定というように、教師と児童とのコミュニケーションにより成り立っているという授業の仕組みを理解させることである。授業は多くの要素が複雑にからみあっているために、ただ漫然と授業を観察しても授業の特徴や問題点を把握することはできない。授業観察の手法を学生の経験に合わせることにより、対象の授業の中の観察目標をしぼり、授業観察の視点を明確に持つことによって、教授行動の観察を通して、授業過程を理解させる。さらに、②このような授業を実施していく上での教授スキル（a. 導入のスキル b. 発問のスキル c. 説明のスキル d. 提示のスキル e. まとめのスキル）の基礎を形成する。また、③教育実習において授業を行うには、当然授業設計が必要であり、その基礎として学習指導案の設計を通して、授業の目標から授業の実施までの流れを扱うことが有効である。

子どもの実態を知らない教育実習前の学生がこれらを十分に習得することは難しい。しかしながら、教育実習前の学生でも上述のように各設問に対してある程度の回答ができることから、充分なる理解・習得までをこの事前指導における目標とせず、一応の学習を行い、教育実習中にその一部でも思い起こし、それを実践することができるような事前学習が重要な意味を持つてくる。

教育実習後の事後指導としては、事前指導で学んだ基礎的な教授スキルを振り返り、その意味づけを行う必要がある。さらに、教科固有のいくつかの教授スキル（例えば、国語における読みの指導、理科における実験の指導）等についても検討を加える。また、授業

の目標や内容からみた授業の方法と形態、教授ストラテジー等についても取り上げる必要がある。これらの実施にあたっては、一つの授業をたたき台にして、その授業を改善していくという方法が授業の実施・運営面からもまた学生同士の相互の検討作業の課題としても適している。とりわけ、教育実習の成果をふまえた子どもからのキューの知覚と意思決定にもとづく実践的な力量の形成につながる。

5. アセスメント手法の授業研究に適用した事例

前述のように井上は、この研究開発に着手した早い時期から、斎藤喜博研究に本手法を適用している。氏は、志を半ばにして逝ってしまい、授業記録をアセスメントする際の核心的な設問設定への具体的な観点や着眼点を明示していない。そのような中で、視点を示すことに関連するいくつかの部分を取り上げる。

井上は、「斎藤喜博の介入授業の分析—分析の方法論的視座—」¹¹⁾において、

すぐれた授業として、斎藤喜博氏の授業を取りあげ、学習の構えづくり、学習場面の設定、主発問、子どもの反応・応答、それに対する教師の二次的対応行動についての授業の流れのモデルをとくに授業における教授行動の選択がリアルにあらわれている「介入授業」の分析を試みた。

と述べ、「介入」の場面（授業のある状態）を考察すると、そこには、介入者の知覚作用、すなわち子どもの学習状況を読み取る実践的能力、その場面において取り得る可能性のある教授行動の選択肢とそのレパートリーの広さ、ひとつの教授行動を選択する意思決定、子どもの反応・応答の予測、見通し、などを分析することができることを指摘している。すなわち、介入授業は斎藤の考える「子どもの反応を予測し、一つの教授行動に対する提案」ととらえると、教授行動の選択系列のアセスメントと同様なものと言える。

このような視点から、介入授業での介入の意図、模擬授業での解説の意図等を本法により、解明することを試みているが、氏の晩年の島小学校の研究ではアセスメントの結果が示されることが多く、授業アセスメントの具体的な適用の視点を明示した事例は少ない。

しかし、初期の研究段階においては、アセスメントの手法を使用するあたり、

ここで重要なことは、子どもからの反応・応答をどのように知覚し、これにもとづき、つぎの二次的対応行動を選択するかである。斎藤喜博は子どもからの発言・行動について、「授業の可能性」のなかでいくつか述べているが、これらをまとめるとだいたいつぎの7つのカテゴリーに分けることができる。

- ①すぐれて新しい考え方のも、もしくは行動
 - ②断片的で不完全であるが、内容をもち、発展の可能性を十分もっているもの
 - ③間違っているが、他の考えと対比させながら、新しい考え方をつくり出し、重要な問題を提起して発展させるのに役立つもの
 - ④あいまいではあるが、問い返すことによって、また補足することによって、はっきりさせることができるもの
 - ⑤教えてしまい、その場で解決したほうがよいもの
 - ⑥まとめて表現しているように見えるが、内容がないもの
 - ⑦否定したりして完全に捨ててしまった方がよいもの
- 介入授業の分析にあたって、これらの解釈についても考慮することとした。

と述べ、アセスメントの手法を使用する際の視点を示している¹²⁾。

次に、氏の示した具体的な教授行動の選択系列をアセスメントする事例として、以下に三つ取り上げる。

まず、第一には、授業の状況を分析し、それをもとに代替案を考察するプロセスについ

て記述した部分を取り上げ、氏の基本的な姿勢を示す。前掲の「斎藤喜博の介入授業の分析—分析の方法論的視座—」において、斎藤の「介入授業の記録」¹³⁾をもとに、横須賀が「①授業展開のテンポ・リズムのつくり方（逆に言えばテンポ・リズムのつくりえない、それに乗れない原因の除去）」の例¹⁴⁾としてあげた箇所を、以下のように介入の意味や意図は異なることを指摘している¹⁵⁾。

そして、①の例1として、教育実習生による詩の授業、山村暮鳥「鰯釣」（小学校3年）を取り上げている（介入授業の記録）。そのプロトコールはつぎのようである。

教師 うん、よく読めましたね。四行目の、なんとかを釣ってみてえなのところ、まだ習ってない字なのに、マグロなんてよく工夫して読みましたね。でも、この字ほかに読み方ないかしら。

男児 マグロが釣ってみてえな。

教師 うん、この字はね……（板書しようとする）

斎藤 ちょっとまってね。（教師にむかって）今の答えは、きいたことに答えてないでしょう。そういうときそのままにはいけないんです。（子どもにむかって）この字がほかによめるかどうか、何てよめるか、それを先生はきいているのですよ。先生がきいたことに答えてください。（下巻6頁）

ここで、教師が「この字ほかに読み方ないかしら？」という箇所は、実際には、「ほかにそこ読める人いない？ だいたいなんだと思う？」と子どもに問いかけたのである。この質問は非常に曖昧であるから、前の子どもと同じような「マグロが釣ってみてえな。」という反応しか返ってこなかったのである。鰯という字はマグロではないことを明確にしたうえで、「この字はむずかしいから先生がいいましよう。」とか「この字は海にいる魚で、ほかに何と読んだらよいか。」を子どもに質問した方がよいという選択肢が考えられる。そこで、斎藤喜博氏が介入して、曖昧な質問内容を解明し、より明確な質問内容への修正を求め、同時に子どもにもそれを解説したのである。従って、この介入の事例は、授業展開のテンポ・リズムのつくり方についての介入ではないことは明らかである。

と述べ、井上はその場面での選択肢を考え、斎藤喜博の介入の意図（曖昧な質問内容を解明し、より明確な質問内容への修正を求め、同時に子どもにもそれを解説する）を推測している。このように次に採り得る教授行動に対して意思決定が働いていた箇所を抽出し、その選択肢をアセスメントすることにより、介入の意図を推測している。

次いで、介入における教授行動の選択系列をアセスメントする設問と、自らその解答（考察）も例示している事例¹⁶⁾を取り上げる。

そしてここで取り上げる「二酸化炭素の授業」は、「知識を教え込むだけの形式的な授業をやぶり、子どもの考えをひき出し、それをもとにして授業を構成していく」と、介入のねらいを説明している。そこで授業の導入部分ではじめの3つの介入について教授行動の選択を問うような設問を作成し、それに対する教授行動等を提案してみた。

設問1 S5 斎藤で、はじめて介入しています。この介入の意図をふまえ、この授業場面における選択可能な教授行動を考えてください。

- ①理科では必ず予測したり、仮説をたてていくことが重要で、この時点でどんなことが予想され、考えられるかをたづねる。
- ②学習の構えづくりが十分でない状態で、すぐに本論に入ってしまった。ものが水に溶けるという身近な現象をあげながら、想起的質問や組み立てていくための情報を提案して、学習意欲を喚起していく。（具体的例略）
- ③固体（さとう、塩）が水に溶けるという既習の知識を思い出させながら、話題を組み立てていく。（具体的例略）

設問2 T6 教師に対して、S7—15 斎藤の介入しています。そしてS15 斎藤で「一人を攻めると他の子も考えるわけ、. . . どんどん攻めるとね」と解説しています。これはひとつの授業展開の方法ですが、介入をまねかない、他の授業展開方法を考えてください。

①T6では、すぐに「わかった子は発表してください」と指示しており、問合い取りもなく子どもに十分な考える時間を与えていないので、まず、じっくり考えさせて自分の考えをノート（あるいはプリント教材）に書かせる。

②教師は子どもが考えている間、机間巡視をし、子どもの思考状態を知り、助言などをし、代

表的な考えを知り、次の指名などに役立てる。

- ③代表的な考えの子どもを指名して、意見・考えを発表させ、意見を整理しながら板書し（板書はキーワード）、つぎに実験の条件と手順について考えさせる。（グループでの討論でもよい）

設問3 T19, T20で、わざと間違っている方法を提示して、正答へ導こうとしています。（これは斎藤がよく使う手です）①このような教授行動はどんなことを意図しているのでしょうか。②このほかに考えられる可能な教授行動を考えられるのでしょうか。

- ①ベテラン教師にみられる教授行動で、意識的におどけてみたりわざと負（－）の考えを提示することによって、逆説的で対立する極端な考えを示すことによって子どもをゆさぶり、切り返し、正（＋）への思考を促す高度な授業技術である。ここでは実験の条件を考えさせるために、逆で、負の情報を提示している。（これは小手先でやると失敗し、授業が混乱する恐れがある）

- ②形式的な既成概念を打ち破るため、実験の条件や注射器にはどんな特徴があるのか考えさせる。それにふまえ、なぜ注射器が実験するのになぜ便利で適しているかをなげかける。（具体的な発問系列は略）

教師がおちいりやすい誤りは、授業がいきづまったり、課題があいまい、横道にそれてしまっても、それらが十分に知覚されたとしても、対応行動が即座に思いつかない場合が多く、そして無意識的に教授行動を選択していることである。

授業は基本的には意識された計画的な教授行動の系列とみなすこともできる。したがって、意識的な教授行動をとるような教育ないし訓練が教師教育にとって重要であると考えられる。この意味で介入授業は、きわめて貴重な授業記録で、介入の意図とその解釈、介入場面で選択可能な教授行動と授業展開方法を考えるうえで、かけがえのない原資料ともいえよう。

と指摘している。さらに、井上は斎藤がNHKの番組の中で述べた言葉¹⁷⁾を次のように引用し、アセスメントの利点を述べている¹⁸⁾。

「介入」を分析していく視点は、いくつか考えられるが、それを解き明かすキーポイントは、斎藤喜博氏が話している言葉の中に含まれている。

教授学研究会での詩の朗読の指導の中で、ある教師に「春」という詩の読み方を次のように指導している場面がある。

二人の教師による朗読が終わった後で、

斎藤 だからね、いまの2人とも大変教師の弱点を露呈しているわけですね。非常に一般的なんです。もう1回読んでみて、さっきの読み方で。

教師 ……

斎藤 皆さん、さっきの読み方、頭に残ってますか？さっきの朗読が。

教師 ……

斎藤 いや、教師の場合はね、さっき読んだ朗読を生徒が読んだら、その通り読んでやれないとダメです。覚えてて、『さっきはこういうふうを読んだんだよ。』って、で『今、あなたは、変えて違う読み方したんだよ』って、こういうふうにはやれないうえ、授業ってのは組織できないのです。一人の子どもを生かせないのです。

（中略）

これでね、あと10回くらい注文がかけられるんです。そうするとどんどん、どんどんよくなるんです。だから、教師ってのは、これが何回注文がかけられるかが、教師の力量なんです。1回聞いて「よく読めましたね。なんて、何にも指摘しないじゃだめなんだ。私なんか、もうあと10回くらいはかけられます。だから、何回かけられるかが、実力なんです。」

ここで力量とか実力とかは教師の実践的能力におきかえることができる。したがって「あと10回くらい注文がつけられる」とは、子どもの朗読を知覚して、それに対する対応行動、すなわち教授行動の選択が10回できることであり、これは授業技術のレパートリーを10もっていることを意味しており、選択行動の系列も拡大することでもある。このことはアセスメントによる授業研究方法の開発と根底において一致した考えである。

さらに、井上は、「斎藤喜博の模擬授業の分析¹⁹⁾」においても、模擬授業の記録²⁰⁾をもとに、アセスメントによる設問と回答例を示しているのので、その一部を以下に引用する。

設問1 1教師で「声を出して何回か読んでください」（p195, 9行目）といっていますが、子ども役である学生へのきっかけ・指示として適切でしょうか。

- a. 学生にとって、この詩「春」は、はじめてだから少し教材研究してもらう意味で何回か読

むよう指示したので適切であると思われる。しかし実際の子どもには異なった働きかけが指示が必要であると思われる。たとえば「小さな声で、2回ほど読んでください」1回読むのに30秒前後かかるので、1分ぐらい間合いをとる。

- b. 何回かという指示はあいまいなので、はっきりと指示する。「声を出さないで黙読を2回してください」間合いをとって「さあみんな読みましたね、読めない漢字がありましたか」

設問1-1 もし、実際の授業で子どもに働きかけ、あるいはどのような働きかけ、あるいはどのような読みを深めていくような指示の系列が考えられるでしょうか。

- a. 「春」という題名からどんなことが想い描けるか考えさせる。みんな「春ってどんな感じかな」「春という題からどんなことが思い浮かぶかな」と質問する。
b. 「寒い冬をすぎてだんだん暖かくなり、草木の芽がでてきて、みんなもオーバーをきてたけど……」と説明する。

設問2 3教師で、40秒ぐらいおいて、「それで今度はね、もっと大きな声を出して読んでください。……」(195.11)さらに、5で「もう少し大きい声で」と重ねて指示しています。設問1との関連で、ほかにどのような働きかけや指示が考えられるでしょうか。

- a. 40秒間ははやい子どもでも2回、誰でもゆっくり読んで1回は読んだことになるので、つぎの50秒間でだいたい2回読めるので「みんなめいめいもう少し大きな声を出して読んでみてください」とめいめいで読むことを指示する。
b. 2回ぐらい読んだら、ゆっくり味わいながら、どんなところ(情景)が頭の中に描けるかなと考えながらゆっくり声を出して読んでください。
c. どこかみなさん気にいった言葉があるでしょう。そこをどんなふうに読んだらよいか考ながら読んでください。

設問3 8教師で授業についての解説をおこなっています。つまり、子どもの読みぶりをどのように知覚・診断するかということです。「診断の結果、こんどは、次の手だてを考える」といっています(195.15-196.8)。

①どのようなことを診断すると考えますか。

- a. 形容詞か助詞をどのように読んでいるか「たった一人」「大きな……」「小さい」「びよ……」
b. どこを区切って読んでいるか、続けて読んでいるか、どこで一息いれているか……。
c. その言葉にふさわしい適切な表現をして、声の高低、リズム、抑揚、対比している言葉「大きな-小さい」、同類の言葉「大きい-美しい」、どのように朗読しているか。

②どのような手だてが考えられますか。

- a. 誰と誰に指名して朗読してもらい、それをタタキ台として授業を展開していく。そのためによい読みをしている子どもを指名する。(良し悪しではなく、読みの典型として扱い、その子らしい朗読ができるように指導していく)
b. 指名の順序 バラツキを考える。(この模擬授業では男女一名ずつ、なるべく後ろの方にいる学生を指名している。一般的には前の方の子どもをどうしても指名してしまう)
c. 指名して朗読することによって学習意欲を喚起する。どうしても上手な朗読をする子どもを指名してしまいがちだが、平均より少し下の子どもを指名して朗読するのも、ひとつのストラテジーでもある。そしてよい読みのところをほめる。
d. 下手な子どもから上手な子どもへと指名を変えて「みんなだんだんうまくなってきた」と肯定的個人判断の評価をおこない動機づけていく。
e. ひとりの子どもの読みに引きづられないように「めいめい読み」のその子どもらしい読みを引き出すよう心がける。

設問4 9教師で、どのような意図で「男の学生」と「女子学生」を指名して朗読させたのでしょうか。(196.9-197.8)

- a. 教育実習生か初任者の場合、教室全体に目がとどかず、どうしても前の方の子どもだけを相手に、また自分があらかじめ考えた答を出す子どもを中心に授業を進めていきがちである。後ろの方で何をいつているかわからないし、学習状態もつかめなまま授業を進めてしまう。ここではあえて後ろの方の学生を指名し、朗読の仕方が異なり、区切りも違う男女各一名ずつ指名して、ばらつかせている。

①同じく「それでこんどは、友だちが読んだら、みなさんは、その読みはどのがよかったか、どこを、どうしたらいいだろうかっていうのを頭へ覚えてください」といっていますが、これは、授業の解説であると同時に、子どもが友達の朗読を聞く時の態度にしても関連しています。これにかかわる子どもからのキューの教師の知覚と能力について考えてください。

- a. 「どのがよかったのか」とは自分の読みよりも良いと考えられる読み方を知る。また対比

してもっとよい朗読の仕方を考えていく。

- b. 「どこを、どうしたらいいだろうか……」は、読みの改善のために、どこを指示、働きかけたらよいか、どれだけ声をかけられるかが教師の力量とも考えられる。
- c. 「頭へ覚えてください」は、子どもが間違った読みをしたら、間違いをその通りに繰り返して読むことができる。またよい読みをしたら、そのように読んであげられなくてはならない。
- d. 例として区切りの異なるところはつぎの通りである。
 - 1 男子 / 峠田のてっぺんで鰍にもたれ/
女子 / 峠田のてっぺんで/ 鰍にもたれ/
 - 2 男子 / 大きな空に小ちゃいからだをびよっくり浮して/
女子 / 大きな空に/ 小ちゃいからだを/ びよっくり浮して/
 - 3 男子 / 空いっぱいになく/ 雲雀の声を/
女子 / 空いっぱいになく雲雀の声を/
 - 4 男子 / 大きい美しい春がまわってくるたんびに/
女子 / 大きい/ 美しい春がまわってくるたんびに/
 - 5 男子 / おかんの年がよるのが/ 目に見えるようでかなしい/
女子 / おかんの年がよるのが目に見えるようでかなしい/

井上は、このような設問に対する回答を考察することにより、アセスメントの設問から得られた授業技術、知覚作用、意思決定を以下のように7つのまとめている²¹⁾。

- ① 発問、説明、指示の意図が明確で、かつ計画され、時間配分も予測されている。
- ② 知覚作用に関して、子どもからの反応のキューを見逃さないで反応パターンを即座に分類している。そしてそれらに対して適確な二次的対応行動（解明行動、評価行動）をとっている齋藤は7つの反応・応答のパターンにわけている。
- ③ ひとつの発問だけでなく、それを補助する質問をふくめ子どもに働きかけていく発問系列をなしている。そしてそこに説明・指示を織りまぜている。
- ④ 二次的対応行動のレパートリーの幅が広く、子どもの反応・応答に即して多様ないろいろな角度・視点から対応している。
- ⑤ たとえあいまいな発問・指示があったとしても、子どもの反応をみながらすぐに復元、修正していくよう働きかけている。
- ⑥ あくまでも子どもの反応・応答の内容に即してそれらに対立し、問い直したり、ゆさぶったり、葛藤させる解明行動で働きかけ、授業を展開していく。
- ⑦ 常にクラス全体を見渡し、子どもの学習状態・思考状態を見通している。指名についても、その順番・ばらつきを常に考慮している。

6. まとめにかえて

井上は、自らアセスメントを行った結果得られた知見をもとに、齋藤喜博及び島小学校に関連する一連の研究を進めてきたが、自らが行ったアセスメントのプロセスを具体的な事例で明示的に示したものは少ない。そのような中で、文部省科学研究費補助金による研究資料「齋藤喜博の『介入授業の記録』の『教授行動の選択系列のアセスメント』による設問」²²⁾には、介入授業を分析する視点としてのアセスメントの設問が多く掲載されている。井上が自ら考察した研究レベルでのプロセスとは異なり、一般的なレベルでの設問形式で示されているが、そこに隠された氏の視点を明らかにすることは、今後の課題である。

註及び参考文献

- 1) 井上光洋らのグループによって1～21まで発表された一連の「教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発」は以下の通りである。

- 井上光洋(1986) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(1). 日本教育工学会研究報告集, JET86-3, pp. 1-4
- 井上光洋(1986) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(2). 日本教育工学会第2回大会校講演論文集, pp. 223-
- 井上光洋・南部昌敏・浦野弘・向平決(1987a) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(3). 日本教育工学会研究報告集, JET87-3, pp. 23-26
- 井上光洋・南部昌敏・浦野弘・向平決(1987b) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(4). 日本教育工学会第3回大会講演論文集, pp. 235-236
- 井上光洋・南部昌敏・浦野弘・向平決(1987c) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(5). 日本教育工学会研究報告集, JET87-6, pp. 59-66
- 井上光洋・浦野弘・南部昌敏(1988a) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(6). 日本教育工学会研究報告集, JET88-4, pp. 63-68
- 井上光洋・浦野弘・南部昌敏(1988b) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(7). 教育工学関連学協会連合第2回全国大会講演論文集, pp. 53-56
- 浦野弘・井上光洋・南部昌敏・高橋敏彦(1988) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(8)―初任者研修への利用―. 日本教育工学会研究報告集, JET88-7, pp. 65-68
- 浦野弘・井上光洋・南部昌敏(1989) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(9)―教育実習前後の授業技術の評価―. 日本教育工学会研究報告集, JET89-4, pp. 91-96
- 井上光洋(1989a) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(10). 日本教育工学会第5回大会講演論文集, pp. 171-172
- 雨宮一夫・井上光洋・浦野弘(1989) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(11)―高校初任者研修への利用―. 日本教育工学会第5回大会講演論文集, pp. 173-174
- 浦野弘・井上光洋・南部昌敏(1989) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(12)―中学校理科の教育実習を対象に―. 日本教育工学会第5回大会講演論文集, pp. 175-176
- 井上光洋(1989b) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(13)―斎藤喜博の模擬授業の分析―. 日本教育工学会研究報告集, JET89-5, pp. 59-64
- 井上光洋(1990a) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(14)―斎藤喜博の授業、室生犀星の詩「ふるさと」の分析―. 日本教育工学会研究報告集, JET90-4, pp. 5-8
- 井上光洋(1990b) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(15)―斎藤喜博の体育の授業「跳箱・台上前まわり」の分析―. 日本教育工学会第6回大会講演論文集, pp. 445-446
- 雨宮一夫・井上光洋・浦野弘(1990) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(16)―高校初任者研修への応用―. 日本教育工学会第6回大会講演論文集, pp. 447-448
- 浦野弘・井上光洋・南部昌敏(1990) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(17)―中学校理科の教育実習への利用―. 日本教育工学会第6回大会講演論文集, pp. 449-450
- 井上光洋(1991a) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(18)―「跳箱論争」再考―. 教育工学関連学協会連合第3回全国大会講演論文集, pp. 441-442
- 井上光洋(1992a) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(19)―写真集「未来誕生」の“授業の型”の分析―. 日本教育工学会第8回大会講演論文集, pp. 276-277
- 井上光洋(1993a) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(20). 日本教育工学会第9回大会講演論文集, pp. 272-273
- 井上光洋(1994a) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法の開発(21). 教育工学関連学協会連合第4回全国大会講演論文集, pp. 217-218

- 2) 斎藤喜博及び島小学校での実践を対象に研究を進めた成果には、例えば次のようなものがある。

- 井上光洋(1990c) 斎藤喜博の介入授業の分析―分析の方法論的視座―. 東京学芸大学紀要第1部門, 第41集, pp. 87-102
- 井上光洋(1990d) 斎藤喜博の模擬授業の分析. 東京学芸大学紀要第1部門, 第41集, pp. 69-85
- 井上光洋(1991b) 斎藤喜博の解説授業の分析. 東京学芸大学紀要第1部門, 第42集, pp. 33-45
- 井上光洋(1991c) 斎藤喜博の詩の授業「ふるさと」の分析. 東京学芸大学紀要第1部門, 第42集, p

p. 47-57

井上光洋(1992b) 斎藤喜博の横口授業「山の子ども」の分析. 東京学芸大学紀要第1部門, 第43集, pp. 29-42

井上光洋(1993b) 船戸咲子の国語授業: 「美をもとめて- レオナルドの『最後の晩餐』」の分析. 東京学芸大学紀要, 第1部門, 第44集, pp. 104-125

井上光洋(1993c) 武田常夫の国語授業「天下一の馬」の分析. 東京学芸大学紀要第1部門, 第44集, pp. 25-41

井上光洋(1994b) 杉本和子の社会科授業「みち」の分析. 東京学芸大学紀要第1部門, 第45集, pp. 353-369

井上光洋(1994c) 写真集「未来誕生」の「授業の型」の分析. 東京学芸大学紀要第1部門, 第45集, pp. 371-391

井上光洋(1995a) 島小学校の授業の分析(1)-斎藤喜博校長の武田常夫の「短歌」授業への横口の分析-. 東京学芸大学紀要第1部門, 第46集, pp. 267-283, 平成7年

井上光洋(1995c) 斎藤喜博の横口授業「山の子ども」の模倣・復元. 東京学芸大学紀要第1部門, 第46集, pp. 285-309, 平成7年

永田智子・井上光洋(1995) 新しい学力観に基づく島小学校の授業分析-海東照子の家庭科実践を通して-. 教育方法学研究, 第21巻, pp. 179-191

井上光洋・山口好和(1996) 武田常夫の「文学の授業」の分析. 大阪大学人間科学部紀要, 第22巻

井上光洋・山口好和(1997) 武田常夫の「文学の授業」の分析-大宰治「走れメロス」を題材として-. 大阪大学人間科学部紀要, 第23巻, pp. 33-47

井上光洋・西森章子・山口好和(1999) 武田常夫の「文学の授業」の分析(4)-“大きなしらかば”と“カシタンカ”-. 大阪大学人間科学部紀要, 第25巻

井上光洋・北川金秀(2000) 武田常夫の授業論(1)-未来につながる学力」の提案した授業論-. 大阪大学人間科学部紀要, 第26巻, 平成12年

施崢・井上光洋(2000) 相互作用を促す授業スキルに関する研究. 大阪大学人間科学部紀要, 第26巻

- 3) 1)の一連の発表の他に,「教授行動のアセスメント」と関連する発表には,例えば以下のようなものがある。

井上光洋・浦野弘(1987) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法. 第13回全日本教育工学研究協議会全国大会研究発表論文集, pp. 55-60

井上光洋・浦野弘(1989) アセスメントによる授業技術の開発. 現代教育科学, No.394, pp. 50-53

井上光洋(1989c) 教授行動のアセスメント. 日本教育工学会第6回大会講演論文集, pp. 143-146

浦野弘・井上光洋(1991) 授業技術に関する教育実習前後の比較. 東京学芸大学紀要第1部門教育科学, 第42集, pp. 59-70

井上光洋(1992c) 「ストップモーション方式」による授業研究方法に関する一考察. 東京学芸大学紀要第1部門, 第43集, pp. 17-27

井上光洋(1995c) 教授行動の選択系列のアセスメントによる授業研究方法. 日本教育工学雑誌, 第18巻, 第3/4号, pp. 113-121

- 4) 一連の「教育実践研究の方法論」の一つのプロセスとして, アセスメントを位置づけている研究報告として, 例えば, 次のようなものがある。

井上光洋(1995d) 教授行動の選択系列のアセスメントと過程決定モデルによる授業研究方法の開発(1). 日本教育工学会第11回大会講演論文集, pp. 151-152

井上光洋(1996a) 教授行動の選択系列のアセスメントと過程決定モデルによる授業研究方法の開発(2). 日本教育工学会第12回大会講演論文集, pp. 105-106

井上光洋(1996b) 教育実践研究の方法論の開発. 日本教育工学会第12回大会講演論文集, pp. 257-258

井上光洋・西森章子(1997) 教授行動の選択系列のアセスメントと過程決定モデルによる授業研究方法の開発(3). 教育工学関連学協会連合第5回全国大会講演論文集, pp. 571-572

- 5) 小金井正巳(1988) 教授スキルとは. 授業技術講座授業実践編, 第3巻, ぎょうせい

- 6) 古崎静夫(1988) 授業における教師の意思決定モデルの開発. 日本教育工学雑誌, 第12巻, 第2号, pp. 51-59

- 7) Shavelson and Sternの言う教授ルーチンに近いものであるが,ここではルーチン化をす

- る必要はない。Shavelson, R.J.and Stern, P.(1981) Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. Review of Educational Research, 51, pp.455-496
- 8) 小金井正巳・井上光洋 (1979) 授業行動のカテゴリー化とカテゴリー・システム. 現代理科教育大系, 第5巻, 東洋館
 - 9) 前掲の小金井正巳・井上光洋によって示されたOSIAのカテゴリーを細分化したサブカテゴリーである。
 - 10) 例えば, 水越敏行 (1990) 授業改造と教師の意思決定. 柴田義松他編著教育実践の研究. 図書文化 がある。
 - 11)～12) 前掲の 井上 (1990c)
 - 13) 斎藤喜博 (1977～79) 介入授業の記録 (上・中・下・続・続々). 一莖書房
 - 14) 横須賀薫 (1979) 斎藤喜博はなぜ介入するか. 教授学研究 9, pp. 27-41
 - 15) 前掲の 井上 (1990a)
 - 16) 前掲の 井上 (1990c) において, 箱石泰和 (1979) 斎藤喜博の『介入授業』の教育的意義. 現代教育科学, 10月号 には, 教授行動の選択という授業研究における重要なキーが欠落していると指摘している。
 - 17) NHK「教える—斎藤喜博の教育行脚」1978年8月28日放送
 - 18) 前掲の 井上 (1990c)
 - 19) 前掲の 井上 (1990d)
 - 20) 斎藤喜博 (1987) 坂本遼「春」の授業. わたしの授業 第四集. 一莖書房
 - 21) 前掲の 井上 (1990d)
 - 22) 井上光洋 (1992) 斎藤喜博の「介入授業の記録」に「教授行動の選択系列のアセスメント」による設問. 平成3年度文部省科学研究費補助金・一般研究(B)－研究資料－, p. 306

授業研究のこれまで、これから

—教育現場との対話—

澤本 和子 (日本女子大学教授)
=コーディネーター

西之園晴夫 (佛教大学教授)

生田 孝至 (新潟大学教授)

野嶋栄一郎 (早稲田大学教授)

杉浦 治之 (浜松日体中・高等学校教諭)

奥山登美子 (神戸大学附属幼稚園副園長)

澤本 シンポジウム「授業研究のこれまで、これから—教育現場との対話—」の分科会でございますが、それでは、これから始めさせていただきます。3時間ございますが、間に休憩をとりたいと思いますので、そのお時間で充実した時間が過ごせればと思います。

本日コーディネーターとして司会役を仰せつかっております日本女子大学の澤本でございます。よろしくお願いいたします。

このシンポジウムに参加してくださる先生方ですが、そこにお名前が挙がっておりますけれども、座席のほうは発言順になっておりますので、ご自分で自己紹介をしていただきたいと思います。

生田 私、新潟大学教育人間科学部の生田と申します。ようこそこのシンポジウムにおいでくださいました。私自身は授業研究を一応専門にはしておりますが、古い授業研究から新しい授業研究に少しずつ自分自身を変えていこうという姿勢を持っているつもりでございます。きょうはそのあたりを少しお聞きいただきまして、また先生方と一緒に考えさせていただければありがたいと思っておりますので、どうぞよろしくお願いいたします。

奥山 神戸大学発達科学部の附属幼稚園の奥山と申します。きょういらっしゃっている方は小・中の先生方が多いということで、幼稚園の私が話をするのは何か気が引けるんですけども、たぶん授業研究というところでは、同じようなことで悩み、同じようなことで学んでいるということがあると思っておりますので、一緒にやっていきたいと思っております。よろ



しくお願いいたします。

杉浦 浜松日体中・高等学校の杉浦と申します。また後でお話をさせていただくことがあろうと思いますが、一緒に勉強したいと思います。よろしくお願いいたします。

西之園 現在、佛教大学の西之園と言います。前には京都教育大学に長くおりまして、その当時、中学校の先生方と授業研究をやったり、小学校の先生方と一緒にやっておりました。その後、鳴門教育大学へ行きまして、主に大学院を担当しましたが、ほとんど全員が現職の先生だったわけです。その後、佛教大学に移りまして、それで今は佛教大学で多人数の授業を研究しております。

これまで小・中と授業研究をやってきたんですけども、やはり自分の授業をどう研究するかということが一番大事なことだということをその研究を通じて感じたものですから、きょうは大学の話になりますけれども、授業研究という枠組みでは同じだろうと考えておりますので、よろしくお願いいたします。

野嶋 私、早稲田大学人間科学部の野嶋と言います。私と教育研究の付き合いは、文部省の国立教育研究所というのがありまして、そこで日本でもかなり早いころの、コンピュータを使った学習システムの研究をしたのが私にとって教育とのお付き合いのはじまりです。

そこでは、公立の中学校にコンピュータを持ち込みまして、数学教育をやりました。今から考えますと、ほとんど私、現場に出ずっぱりだったものですから、そのとき感じたこととか、観察したことが、後の私のこういう教育の問題を考えるときの非常に重要な指針になっております。

その後、福井大学のほうに転じまして、そこでもっと具体的な教育実践研究を体験いたしました。付属小学とか、あるいは県の教育研究所とか、あるいは放送大学の全国大会をやったりしたものですから、今から思うとどっぴりと教育研究につかった楽しい時代であったと思います。

その後、私は早稲田大学のほうに転じまして、専門は教育工学ということになっておりますが、教育心理学とか教育工学を、西之園先生がおっしゃったように、私も自分の授業を実践しながらその中でいろいろ研究を行っております。授業研究そのものは私の専門ではございませんので、何かとんちんかんなことを申し上げるかもしれませんが、お許しください。

シンポジウムのテーマの趣旨

澤本 ありがとうございます。それでお手元の本日のこの「関西セミナー2002」の冊子の94ページのところに、このシンポジウムのテーマの趣旨が書かれております。一応、発表の順番として、授業研究の今日の状況について、歴史的な振り返りも含めて、生田先生のほうがまとめてくださっていますので、生田先生にそういう全体的なことをお話して

いただきます。今までの授業研究がどちらかというと、大学でのアカデミックな研究のための研究と言いますか、そういうものと、現場で実践家が自分たちの授業を改善するために研究してきた実践的な研究と、なかなかうまく交流して結びついた形で高め合うというように機能しにくく、いろいろな課題があったとされます。

そういう認識で、そここのところをどういうふう乗り越えようかということで取り組んでいくというところと、それからこのシンポジウムの立場としては、最初のところを書いてありますように、教育現場と研究者が、今お話したとおり対話をするということの中に、授業改善のための授業研究のあり方を探るということを視点に含んでいるということ。

それから、授業を改善するというときに、あそここのところで発問が悪かったのだから直そうというような意味の、非常に狭い意味での方法的な改善ということがあるわけですが、しかし、そのときに取り扱った教材がどうだったのかというような問題あるいはもっと組み合わせ方があったのではないのかという話になってきますと、これは広い意味でのカリキュラムの問題になります。

カリキュラムの問題というのは、結局、授業をどのようにデザインするかという授業デザインの問題にもなるわけで、そういうようなことを広く含めて授業研究の射程に入れて取り上げていきたいというふうに考えております。

そのことが趣旨のところの中ほどのところに、「総合的な学習の時間の創設……」うんぬんというところにもかかわってくるわけです。カリキュラムの問題に入っていきますと当然、カリキュラムの評価、つまり指導方法の単なる評価ではなくて、カリキュラムも含めた評価の問題も入ってまいりますので、またそれは目標設定の問題にもかかわってくるといことで、ある意味では授業研究というのは、学校で行う授業の全般的な問題に踏み入らざるを得ないというか、広がらざるを得ないという大きなテーマになるというふうに私どもはとらえております。

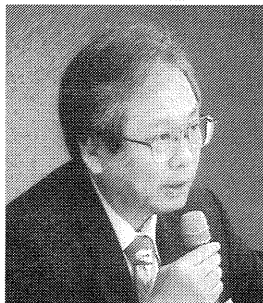
このような考え方で、そここの下のところにもちょっと書いてありますが、《日本教師学会》という学会を立ち上げまして、ここにメンバーが幾人かいるんですが、そこで取り組んできた成果を一応この場をお借りして提案させていただくという趣旨もあるものですから、含めてご説明させていただきました。

それでは早速、生田先生のほうからお願いしたいと思います。よろしくお願いします。

専門職としての授業研究

生田 孝至

生田 私がこれから考えていることをいくつかお話をさせていただきたいのは、「専門職としての授業研究」というふうにタイトルを書いてみました。私自身は、教師の仕事というのはプロ



フェシヨナルであるというふうに考えております。今、特に国立大学の教員養成系は全部で48あるんですけれども、その再編統合というふうなことで大きな課題になっております。この機会にと言いましょか、やはり専門職としての教師を養成する機関になってほしい、あるいはそういうふうにすべきだというふうに私は個人的に願っております。

これまでの教員養成は、必ずしもそういうところに焦点化されてこなかったのではないのかというふうな思いをしております。いわゆる研究者を養成する枠組みで従来の教員養成系のカリキュラムが組まれてきてはいなかったか。もう少し教育の実践に携わっていくプロを養成するというふうな形が大事ではないのかと、そういう思いがありながら、このテーマを書いてみました。

パラダイムの変換

最初に「パラダイムの変換」と書きましたが、最近パラダイムという言葉はいろいろあるんですけれども、授業研究の中でパラダイム変換が起きているかどうかはわかりません。大きく言うならば、いろいろなスタイルがあるんですけれども、今私はあえて2つ挙げてみました。いわゆる行動主義的なパラダイムと言いましょか、こういうものと、それから構成主義というふうに言ったらいいのか、あるいはもう少しリフレクティブというふうに言ったらいいのか、これはなかなか難しいところなんですけれども、その2つをちょっと挙げてみたわけです。

レジュメにも書いてみたんですが、従来は、行動主義的に目標を外からきちんと掲げて、それに至る道筋を提示していくというふうなスタイルをとってきたんだろうというふうに思うんです。

これの代表的なものとしては、プログラム学習というのがかつてあったわけなんですけれども、それに代表されるように、目標を掲げまして、その目標への筋道をきちんと記述する。そして目標が掲げられますと、その目標に至るもう一つ下の目標、これを下位目標と例えば言いますと、そういうふうな形でくみ上げるというふうなものです。

これをかなり系統的にくみ上げて、それに則って学習の行動を組み立ていこうという形、これが行動主義的なものというふうに言っていいたらと思うんですね。目標への道筋という形です。

そこに書いてありますが、「過程-所産モデル」というのは、ダンキンとビルドゥがかつて言ったわけなんですけれども、所産というのは、学習者の学習を言うわけですが、過程というのは、そこに至るものです。ですから、アウトプットとしては、子どもの学習あるいは生徒の学習、それからプロセスとしては、それを支える背後にある多様な要因になります。つまり、ある要素があって、それを制御することによってある成果をもたらしてくるという形ですから、これは説明は大変しやすいですし、きれいなモデルで説明ができるだろうというふうに思うわけです。

ところが、これに対して心理学のほうから、必ずしも人の学びというのはそうではないというふうなところが出てまいりまして、構成主義的なパラダイムというふうにいきなり飛んでしまうんですけれども、それぞれ学習する人は、学ぶ世界の意味づけと、その再構築というのはだれがやるかというと、それは学習者自らがやっていくんだと、こういう形で学習の世界をつくり上げていく。

ですから、ときには目標そのものも、もちろん外からということがあるかもしれませんが、たとえそれが教師や大人や社会からのものがあつたにしても、最終的にはそれを取り入れて自分のものにしていくのは学ぶ側であるということになるかというふうに思うわけですね。たぶん最近の大きな流れというのは、ほぼこういうスタイルできているのかもしれない。

ところが、これがあまりうまくいかなかったかどうかわかりませんが、かなり柔らかくなりすぎてしまっていて、うまくないというふうな反省が時には出てきているかもしれません。その行ったり来たりがあるのかもしれない。最近の、子どもを中心としたいろいろなものというのは弱くなって、学力が弱くなったなんていうことで、もう少し訓練主義に戻ったほうがいいとは言いませんけれども、そういうものが出てきて、練習とかそういうものでやったほうがいいなんていうふうに、また行動主義に戻りつつあるような雰囲気も私は感じるわけです。まあ行ったり来たりはするわけなんですけれども、こういう流れがあるわけです。

基本的には、行動主義的なものから構成主義的なものになんて変わってきている。学ぶというふうなことを調べていくと、基本的にはこうであるべきだということと言われるわけですが、ここのところの仕組みというのが大変難しいのではないのかと。

そういう意味では、私は西之園先生の長年のご研究、ご実践なんていうのはそうだろうと思いますし、それから野嶋先生が大学できょうもお話されると思うんですけれども、こういう行動主義的では必ずしもないのではないのか。そのへんのところはぜひ今日お2人の先生にお伺いしながら、新しいスタイルというふうなもので学ぶ世界を学びたいと思います。

専門職としての教職を支えるもの

その次が、では、そういう学ぶ世界をどうつくっていくのかということなんですが、それに携わる教師というのは、専門職であるというふうに私は思うわけです。これまで教師というのはどうあるかを、ここでは「教師像」というふうに挙げてみたんですが、極めて大ざっぱですが、私は3つこう挙げてみました。

1つは、そこのレジュメにも書きましたが、森有礼が最初に師範学校で教師をつくり上げていくというふうに打ち立てるわけですが、その時の教師像というのは、「聖職者像」というふうに言われる像であります。これは日本だけではなくて、外国では特に牧師、つま

り教会から始まってくるようなところもあるわけで、いわゆる聖職者というのはそういうスタイルであるわけです。

たぶんこの流れというのはずっと来ているわけでして、小説の「聖職の碑」というふうな形で、子どものために命を投げ出していくというふうな事柄が教師としての一つの理想的なあるべき姿というふうなことがたぶんあるのかもしれませんが。

そういう意味では、単なる知識を教えていくというふうなことではないわけです。ただ、その後で労働者像というのがこれと対立するような形で出てまいります。

ところが、労働者像というふうな形で、単なる聖職者的に、貧しくてもというふうな形ではなくて、もう少し人間として生活をしていくというふうな形が出てくるわけですが、それを求めていきましても、じゃあ、それだけで教師という職業が説明できるかという、たぶんそうではないんだと思うんですね。

その後、ILOやユネスコの勧告等もありまして、教師という職業を専門職たらしめようという動きが1960年代からはずっとあがってくるわけです。

では、どういうふうな形で専門職者としてそこを打ち立てていったらいいんであるのかということなんですけれども、そこでいくつか、専門職とは何なのか、あるいは専門職として教職はどういう基準をもったらいのかというようなことが言われるわけです。ここで2つ書きましたのは、「行為と結果の因果関係」、この代表的なものは医者ですね。医者が診療して、そして診療に基づいて治療をして、その結果、病気が治癒する。こういうものの因果関係が明確であるということが専門職の基本です。これはもう当然ですね。

その行為と結果をきちんともたらすための専門的な知識と技術というものがかなり高度であるがために、高度な教育の訓練を受ける必要がある。これが専門職としての大きな2つの基準であるというふうに思います。これからロースクールというのが始まりますけれども、これもたぶんほぼ同じだろうと思いますね。

そういう形を示しながら、では、教師という職業は専門職としてどうであるのかというふうに見ていったときに、これは必ずしも、ここが難しいところなんです、ちょっと元に戻りますが、行為と結果の因果関係がしゃきっとしているかというふうに言われますと、いやいや教員ばかりでなくて、塾の先生から教わったって学べるじゃないか、というふうに言われますと、行為と結果がぴしゃっといくかという、必ずしもそこはいけないかもしれません。

では、その専門的な知識が高度であるかというふうに言われると、ほかから見えるほどそうではないかもしれません。そのへんが今、私は教師という職業が大変難しい、社会的な地位もかつてほど高くないし、尊敬もそれほど昔に比べれば大きくないというふうに言われている大変つらいところなんです、そのこのところをどう乗り越えていくのか、そういう議論があまりなされないままきいているのかと思うんです。教職の専門性というものを、一つは、私は「関係の知」つまり子どもと教師との関係における「知」ですけれども、こ

の知をどうつくり上げていくのか。

いわゆる単なる教科の知識、数学とか英語とかを教えるための教科の知識だけではなくて、それだけではなくて、やはり「関係の知」をどうつくり上げていくかというところがかなり難しい。ここが一つだろうと思います。

それからもう一つは、「教育の技術」、この技術をどうとるかというのは大変難しいところですが、この2つが教職の専門性を支えることになってくるのではないのか、あるいはそうあるべきだというふうに考えてみたわけです。これは西之園先生が専門ですの後から教えていただきたいと思うんですが、教育の技術を考えていくときに、教育という職業にとっての技術は一体何なのか。

私は基本的には理念というのがなくてはしょうがないわけですし、この理念をどうやるか。これはそれぞれの教師一人がもちろん持つわけですが、その地域、その学校、トータルとしてのものももちろんあります。これがなければもう前にも後にも進まないわけですが、それに支えられる、もう一つ授業の枠組みと設計をどう行っていくか。これはかなり大きなところでして、先ほど澤本先生はカリキュラムというふうにおっしゃいましたが、大きくはそこにも入るだろうと思います。どのようにその授業の枠組みと設計を行っていくか、ここにかかわってくる技術ですね。

それから、もう一つは狭く言うと、今度は日々の授業を運営していく技術、「学習者への対応」というふうに言いましたが、子どもや生徒の学んでいる状況がどう自分に見えて、それに対してどう対応ができていくのか、この中にも先ほど言いました「関係の知」というものが当然出てくると思います。

もう一つは、「支援体制と技術」というふうに書きましたが、この技術がちょっと上の技術と違うところもありますが、これは後でお話になるだろうと思いますが、私たちは今、明治以来ほぼ同じ教室のサイズの中で雇われて授業をしております。今はたぶんそうではなくてネットワークの時代がぐんときております。大きく周りの環境が違っております。そういう意味では、私たちの生きている、あるいは生活している枠組みが大きく変わってまいります。

そういう中で教える、学ぶという体制をどのように構築していけるかどうか、このところがこれからの教育の技術の大きなポイントになってこようかなと。そういう意味では、我々がかつて学んできた歴史を踏まえた上での教える・学ぶというスタイルから、もう1歩も2歩も大きく踏み出していく技術がこれから求められてくるかなということでもあります。

そういう意味で専門職としての授業研究では、では何を問うていくのかということですが、私はここで3つ挙げてみたんですが、1つは、関係の知を問うということが専門職としての授業研究の一つのポイントであろうかと。

それからもう一つは、授業の運営をどのように問うていくのかということ、これには力

リキュラムその他も全部入るわけですから。もう一つは、教師の成長、教師自身がどう成長していくのか、それと子どもの学びを問うていくこと。

子どもの学びばかりを今までは問うてきたように思うんですが、教師の成長自身をどう問えるかどうか。これから専門職として授業研究をしていくというときには、やはり教師の成長と子どもの学びというものをかかわらせながら問いかけていくということが必要になってきはしないのか。そういう意味で教師の成長ということをあえてちょっと私は挙げてみたわけです。

鏡としての授業研究

では、そのところを展開していくときにはどうなのかということで、これは私自身の課題でもあるわけですが、自分あるいは自分の授業というふうに言ってもいいんですが、自分の授業あるいは自分の授業観でもいいでしょうし、自分を映す鏡として何ができるのかということですが、みんなで共有できる鏡というふうなものをどの程度持つことができるのかどうか。

その鏡は証拠を映す鏡であり得るのかどうか。理念的なものだけではたぶんだめだろうと思うわけです。その証拠をもとにして、それぞれが改善につながる鏡であり得るかどうか。

この「鏡」というところが一つ、授業研究というふう置きかえればそうなるかもしれませんが。共有できる授業研究であるか、証拠を映す授業研究であるか、改善につながる授業研究であるかと、こういうことです。

そのうちの一つとして私自身は「オン・ゴーイング」という方法を今行っているわけですが、これは実際にそう難しいことでも何でもないわけですし、リアルタイムの認知ですから、実際に授業をやりながら、その状況で授業を展開しているわけですが、それそのものに自分自身をその中に置いて、まさに目の前で展開している授業の事象を、自分にとってどう見えたかをそのまま記述してみようと。そういう意味では、その時に認知の共有ですが、1人ではなくて、できるだけ多くの人が同じ授業にかかわって、その授業を鏡として自分がどう映ったかを共有しながら検討していつてみたらどうか。そのプロセスを経ることによって、これは間主観というふうに書いたんですが、主観というものがどうしてもフィールドでは大事になってくるわけですし、この主観と主観をどうつないでいくのか。この間主観的なものに少しアプローチするというふうなことを少しここで仲間と一緒に試んでいます。

それからもう一つは、最近言われております「アクションリサーチ」というのがあるわけですが、これは私というふう書いてあるんですが、つまり一人一人の教師が自分が持っている問題をどのように把握するのか。その把握した問題をどう解決するのか、その解決方法を検討して、それを実際にやって、その結果によってこのことを考えてみると、こ

それは当たり前の方法なんです、これが意外とこうなっていない。どのへんが難しいかというと、たぶんまず問題の把握というあたりででも、それぞれの学校がやっているわけですが、その問題の把握の問題そのものは、本当に当該の子どもにとって、あるいは外から見て、確かにそれが問題だというふうに認識できるかというふうなところがありましょうし、解決方法としても、実際具体的にできる方法であるのかどうなのか、それから実際にそれが実施によって結果が示されるかどうか。

ほとんどの研究会が難しいのは、こういうふうな考え方でこうやっております、というところであって、それに基づいてやった結果こうです、というふうな形を示して、それが多くの方々が納得できるというふうなところにいかないのかなと。

そういう意味では、最近出されているアクションリサーチというのは、一見簡単な方法ですが、最終的に実施結果を共有するという形にもっていくことができればというふうに思っております。

今のようなプロセスを少し手がかりにしながら、私自身は、専門職としての授業研究というふうなものに立ち戻っていきたいというふうに考えております。これまでの研究からどう脱皮するかというふうなことになりますと、私はやはり専門職としての教職に向かうような授業研究でありたいというふうに思っております。

澤本 ありがとうございます。はじめに、生田先生にこういう概説的なお話も踏まえてのオン・ゴーイングのところにお話をいただいたわけですが、生田先生も、それから一番最後にご提案いただきます野嶋先生も、今、学部長をしていらっしゃる。億単位のお金のこととかいろいろ考えながら、同時にご自分の授業をどうしようかというようなことも、学生に反応を聞いたりしながらやっていらっしゃるということで、私は本当に敬意を表したいと思いますが、やはり大学の教員も一教師でもあるわけですので、そういう視点からきょうはこれから4人の先生に、幼稚園から大学までの授業の研究ということでそれぞれのお立場からご提案をいただきます。そこで、次に奥山先生、お願いいたします。

保育研究による教師の資質向上

奥山登美子

奥山 奥山です、よろしくお願いします。私は幼稚園に勤めておりまして、幼稚園畑しか知らないという人間ですが、附属というところに長いこと勤務させていただきましたおかげで小・中の先生方と一緒に研究をさせていただく機会がたくさんありました。

今も文部科学省のほうから、カリキュラム開発ということで開発研究を受けておりますので、一緒に勉強させていただいております。

はじめに、教師の専門性についてお話いたします。幼稚園教師の専門性というものと、



小・中の先生の専門性ということと、教師として同じところもあるし、それから違うところもあると考てます。開発研究をやっていて、どの校種にも大切な専門性として考ておられますが、子どもを見るということが一番きちっとできないといけないということです。子どもの姿を見て、子どもの姿をもとに教師の願いも入れどう教育課程の中に、もしくは指導計画の中に、近くで言えば、次の日の指導計画の中にどう生かしていくかということが大事だというように思っております。

幼児一人一人の発達の特性をとらえる

幼稚園の話を少しさせていただきます。教育要領がいろいろ改定になりましたが、平成元年の改定までは、教師が、小・中が教科の授業を組み立てていらっしゃるように、子どもの経験や活動を配列するということが大切だったわけです。

平成元年のときに、幼稚園教育要領が一番大きく変わりましたのが、領域の考えです。子どもの発達を見る窓口として領域を考えるということで、一人一人の発達の特性に即して指導をすることを重視するということだったわけです。

今まさに総合的な学習の時間などができまして、小・中でずっとその考え方が上がってきておりますが、平成元年から幼稚園の場合は、一人一人の幼児の発達の特性に即してということだったわけです。そういう意味で言いますと、幼稚園は子どもの側に立った子どもの見方そして学び方というものを考えてきたのです。

その中で一番大きな問題でありましたのが、子どもの側に徹底的に立つということから、子どもがすること、その時の子どもの感情を最優先し、それをできるだけ実現させてやるということに主眼が置かれてしまって、教育であるということを少し忘れていた面もあったのでは、ということです。もちろんそのことも一生懸命考えてきたわけですが、戸惑いがある、一部から「学級崩壊は幼稚園の自由保育のせいだ」とこういうふうに言われたこともあったわけです。

我々は決して自由保育が問題であるということはないと思うのですが、そう言われてみれば、もしかしたら子どもの学びとか発達とかということより、子どもに即するという、子どもの自己実現をきちっとやっていくということに偏っていた面もあったのかなと思っております。

平成12年度にまた改定をいたしました。ここでは一人一人の発達の特性は、これまで以上に充実・発展をする。ただし、意図的・計画的ということをはっきりしろということでした。教師の役割というものをきっちりとしろということが明確に打ち出されました。

元年の改定までは、教師が上にいて、子どもが下にいるという、教師が主導権をもって指導するという立場だったわけですが、平成元年からは、教師と子どもが横に並んでいるという、まさにパラダイムの変換が行われたわけです。ここが、下手をすると子どもが上にいて、教師が後ろからついていっているという形だったわけです。

それが今、教師は意図的・計画的に、きちっと一人一人の幼児の発達の特徴に即して指導するということが大事なわけです。ただし、幼稚園では、集団生活をしておりますので、一人一人と言いましても、教師が1人で指導するわけではなくて、子どもたち同士の中の育ちというものを視野にいれて考えなければやっていけませんし、そのほうが教師1人よりはよほどいろいろな育ちをしてくれるということも実感しております。

以上、冊子の112ページの「はじめ」に書いておりますように、教師の専門性として一番大事なのは、まず一人一人の発達の特徴をきちっととらえるということをお話しました。

計画立案と教師自身での振り返り

もう一つ、専門性として大切なことですが、実践しそしてその振り返りをして、それを次の指導計画に生かすということです。この子どもの学びを見るということと、その情報を次の日に生かして指導計画を立案したり修正したりしていくということ、これが大きな幼稚園教師としての専門性だというように考えております。

今、小・中の先生と一緒にさせていただいておりますが我々幼稚園教師の場合は、幼児一人一人に重点を当てて考えてきていたわけです。ですから、ここで私が話をしておりましてもここにご参加の先生お一人お一人のお気持ちがどうなんだろうというように見るわけですね。ところが、小学校や中学校の先生は、大体聞いているとか、あつ、下向いて大体の人がメモを取っているとかという形で集団で考えていらっしゃることが多いわけです。

そうすると、自分のねらいから見てうまくいっているかどうかということは判断しやすいわけですが、子どもの側にとって、どこでつまづいているのか、どこでどんなふうにおもしろかったのか、どこでうまくやったのか、ということをお一人お一人おつかみになるという、ここがものすごく難しいというように見えてそう思います。

ですから、例えば、机間巡視をするにしても、幼稚園の場合は回っていくとすれば、子どもたちの顔を見、しぐさを見て、子どもの心がどこにあるのかということをお一生懸命判断しようとはしますが、小学校や中学校の先生は、机間巡視をなさるとノートを見るというふうに言われました。

今、附属明石校園で重視していることは、結果を見るのではなくて、子どものその時の気持ちや学びを見ることそこが一番大きなところかなというふうに思います。

この学びを書くということになりますと、一人一人の姿がまず教師に見えてこなければ、一人一人の子どもの発達の特徴などはとらえられないわけです。そうすると一人一人の発達に合わせた教育課程や次の日の指導計画の立案をするということはなかなか難しいわけです。それでは本園で今、計画・立案とか、それから振り返りをどのようにしているかということをお少し具体的にお話させていただきたいと思います。ちょっと教材提示装置を使わせていただきます。(機械不調・調整中)

機械を直していただいている間に言葉で説明したいと思います。後でまたうまく映るよ

うになりましたらお見せしながらご説明したいと思います。

幼稚園は計画をいたします場合に、まず教師のねらいありきではなくて、子どもありきです。子どもの最近の姿がどうであったかという、そこから一人一人の発達の特徴を先ず考えます。それに教師の指導計画としての発達課題がありますので、それと照らし合わせて次の日の子どもたちのねらいができます。

1 クラス35人おりますので、本当は35人の子どもたちの一人一人の指導計画が必要なのですが、なかなかそうはいきません。しかし、60%位の子どもたちのねらいと、そのほかに一人一人、特にその時期に発達しているものがあるとすれば、それについてはきちっと書き上げるわけです。

例えば、1人の子どもがいて、今その子どもが2年保育4歳児だとすると、入園して何カ月か経って幼稚園に慣れてきた。そしてその子どもが登園し、かばんと帽子を置いて、それから遊び始める時に、大体の子どもたちはできるんですが、1人の男の子がなかなかうまくいかないときがある。

そうすると、そんなときになぜうまくできないのかというその子の気持ちをつかんで、じゃあ、あした教師はどんなことをして、どんなふうに環境を整え、言葉かけをしてやるとうまくいくのかということを考えるわけです。

例えば、入って来た途端に次の遊びに興味が向いてしまって、そちらに興味が向いてしまうようだと、その時をとらえて、「おかばんかけてから遊ぼうか」という話をするときにうまくいくというようなことが出てきたりします。このように、具体的に考えていきます。

具体的に考えて、今度、その日のその幼児の活動やその手立てが予想できると、実践いたしますが、実践の後の振り返りというものをきっちりしたいと思っているのです。

日ごろは教師たちは自分で自己リフレクションというか、自分の振り返りをするわけですが、その振り返りのもとになるものも子どもの事実からです。私のねらい、つまり教師のねらいがもとになっているわけではなくて、子どもの事実をもとに発達がどうで、それに対して私の、教師自身の指導はいかであったか、手立てはどうであったか、ものはどうであったか、置き方はどうであったか、ということを詳しく具体的に振り返りをいたします。

このようなことを毎日しながら、それを記録として書き落とし、データベース化いたします。そのデータベースの情報が集積することで次の指導計画、つまり、次の日の指導計画に返り、それが日や年間という長期の指導計画に返り、ひいては大きくは教育課程に返ってくるというようなことを毎日っております。

保育研究会の持ち方

振り返りをしますのはこのような手順ですが、自分だけである自己リフレクションだけでは、主観のみになります。そこで、先ほどの生田先生の話にもありましたように、集団

でいろいろな情報を共有をしたりお互いの主観がぶつかったりするというのも大事だと考えておりますので、教師が6人おりますので、学期で6回お互いの保育を見合うということを行います。

この集団でのリフレクション、つまり保育研究会をいたしますもち方ですが、学期に1回は自分がまな板に乗って研究会をもち、後5回は人の保育をまな板にお互いに話し合いをするということが出てきます。記録する方法や研究会の方法というのは冊子の112ページにありますのでごらんいただけたらと思います。

その中の成果としまして、やはり自分だけのリフレクションではなくて、リフレクションを集団でやることによって、主観と主観がぶつかり合ったり共有したりして、自分の視野が広がるということになると考えます。

また、今までのもち方はお互いに保育を見合ったときに、自分が気がついたことをその人に教えて差し上げるというようなことが大きかったわけです。指導助言に研究者の先生がいらしたとしても、本当に指導助言ということで、ご助言はいかがでしょうか、という形で最後をお願いをするというようなことも多かったと思います。しかし、新しく私たちが大事にしておりますのが、授業者の者も、それから見ていた観察者も、そして専門的な立場にいらっしゃる研究者もみんながリフレクションにご参加いただいて、専門的な立場からの主観をぶつけ合って、子どもたちの学びに対する多様な見方を勉強するということです。それからもう一つ大事なことで考えておりますのが、保育者自身の考えを引き出すということです。つまり、今まではあなたの保育はこういうことがこうなって、子どもの事実はこうだったけれども、こういうふうにしていたので、ここはこうしたほうが良いと思う、といういわゆる具体的な手立ての話をその人に教えて差し上げるというような立場だったわけですね。

それを今は、その人が持っている教育観、その人が持っている指導観、その人が持っている幼児観というものをきっちり出していききたい。その人の持っている課題があれば、そこを十分に話し合いたいというふうに考えています。そのための保育の事実ということで、保育の事実をもとに、なぜこの事実だったのか、この事実をどういうように保育者はとらえたのか、そして、とらえたことをどう考えてその手立てになったのか。その手立てがどうだったから、こういう事実なのかということを、いろいろな立場から見た事実にもとづいていろいろと保育者に対して問いかけるということをしています。保育者が持っている自分の中の暗黙知であるとか、自分の持っている教育観であるとかを、きちっと赤裸々に出していかなければならないと考えています。

このことで、教師自身が自分を見、振り返り、自分自身が成長すると。

例えば、学びが見とれないということであれば、学びを頑張って見取らなければならないとか、それから1人の子どもの見たときに、ほかの先生方は違う見方をしているとすれば、自分にそんな見方が足りなかったのではないかというふうに考えたりということが必

要ですし、そういう意味で、教えて差し上げるということよりも、その人が持っている主観を、できるだけきちと言葉で意識化して引き出していくということを大事にしたいというふうに思っています。そこが研究会の持ち方として一番大きく変わってきたかなというように考えます。

研究者に学んだ保育研究会の持ち方

次に113ページの4番の「研究者に学んだ」ということなんですけれども、その研究者に学んだということでは、いろいろな方に来ていただいてやっております。その中で変ったことの一つとしては、振り返ったことを指導計画に反映するということです。今まではただ単にその日の保育の話し合いをして、良かったとか、悪かったとか、なぜこうなったかを考える、そこ止まりだったわけです。それを情報を集積して、それを必ず次の指導計画の修正に戻し、教育課程にきちと戻していくというそういう作業がすごく大事であるということに気づかせていただきました。

もう一つは、計画をするときに、ねらいやそれを達成するための内容をきちと分析しなければいけないということにも気づきました。本園では独自のカリキュラムというものをきちと持っておりますが、そのカリキュラムのねらいと内容がどうなっていて、どんな能力を育て、どんな内容を持っていて、そこからどんなものを使って、どういう手立てを使えば、どんな活動が予想されて、どんな学びをしてくるか、という、そういうねらいと内容の分析をきちとするということが大いに必要であるということにも気づかせていただきました。

そのようないっぱい気づかせていただいたことがありました。きょうは指定討論ということで、本当は研究者の先生方に、教えていただくというのではなくて、お互いにフィフティー・フィフティーで、研究者と実践者として頑張ろうよという形の話をしていただくはずなんです、本当に研究者の方々にはいっぱい助けていただいて、我々自身が自分を見つめ直し、自分たちの保育研究会のあり方を見つめ直し、子どもにより即した教育課程がつくり上げられていっているのではないかという、そういう何かお礼を言うような場にしたいかなという気がいたします。またいろいろご指導いただいたらと思います。

資料の方をお見せするお時間はありますか？

澤本 やはり見せいただかないと、やはり先生方も心残りだと思いますので、たとえ1分間でもお願いいたします。この勢いで膨大な量をお持ちなんですね。その一部をちょっときょう示していただくということで、詳細はまた後で奥山先生に詳しくお願いしたいと思います。

奥山 わかりました。申し訳ありません。ねらいと内容の分析です。(資料1参照)項目だけ見ていただいたらと思いますが、現行のカリキュラムのねらい内容があって、その内容この「内容」を、いわゆる「内容」と「能力」に分析します。

それをもとに具体的に、じゃあどんなねらいが立てられるのかということを考え、じゃあ、その具体的なねらいに即した「活動の想定」は一体どのようなものであるか、それから、その活動を想定した理由はなんであるのか、そして一つずつの活動と、その場合の具体的なねらいなどを考える、これが今、ねらいと内容の分析ということでやっていることです。これらの項目は一人一人の教官が、それぞれのやり方でもっておりますので、対象物をすごく大事にしている者もいますし、それから環境構成をすごく大事にしている者もいますし、そのあたりはそれぞれです。(資料2参照)

次に、指導案です。

まず、幼児の姿ありきと言いましたが、資料の、「幼児の姿」があります。これは「物事への取り組み」それから「人とかかわり」ということを本園では大事にしておりますので、この2点から子どもの最近の姿を書いています。

この資料の「3遊びの中での最近の具体的な姿」にありますような、膨大な一つずつの遊びに関しての情報を集積したものがこのねらいと内容の分析という形になってきます。そして、それに基づきまして、真ん中にあります「4本日のねらいおよび内容」ができていきます。

その次、下の「5展開」になりますが、「時間」「予想される活動」を書き、それに対する「○教師の援助」「*環境の構成」をどうするかということを書き、それから、具体的な「◇評価の観点」というものを書き上げています。

この評価の観点は、子どもを見たときに、どのような子どもの姿であれば、そのねらいや内容が達成できたのかということを見ようとする観点で、子どもの具体的な行動のレベルで書いています。それをしておれば、それをやっておれば、それを言っておれば、本日のねらいや内容は達成できたというように考えたいと思って設けたものです。

それから、先ほどデータベースと言っておりましたのが、(資料3)です。担任の自己リフレクションによるものです。「ねらい」と「内容」です。

その下にありますが、先ず上欄に「場面」です。その次に「子どもの名前」、一人ずつを大事にしておりますので、子どもの名前は必ず入ってきます。子どもの名前に即して「子どもの実態」が入ってきます。「手立て」とか、それから「活動の種類」ですが、このあたりまでは、いわゆる予想した原案です。

資料のように、ここの原案に何も書いていないということは、教師が予想しなかった事実が出てきたということです。つまり教師が予想もしないことが子どもの姿として出てきたということになります。この「子どもの事実」というものが出てきます。実は、ここを書くだけでもなかなか難しかったのです。「ビデオのように」というのが合言葉で、子どもの表情、しぐさ、動き、など見えたことを全部書き上げていきます。できるだけ書き上げます。

これがなかなか初めての教師には難しいということになりますが、そして、これが書き

上げられたら、それに即して徹底的に子どもの側に立った「事実の解釈」をいたします。

子どもはどんなふう考えていたんだろう、子どもはどのように困っていたんだろう、なぜ困っていたんだろうなど、解釈をいたします。

その中から子どもの「学び」を考えます。事実を通して何を学んでいたのかということをはっきりと出したいと考えるからです。次にこれからフィード・フォーワードか、フィードバックの情報としてまとめていきます。このように初めに予想がなかった場合は、あしたもう一度このような「具体的なねらい」、この「手立て」で…というように考えたことを情報として記載しておきます。

これらをデータベースと呼んでおります。時には1日にこのA4が10枚になることもございます。これを1週間に1度は必ず書き落としていくことにしています。これらの資料をもとに、自分の保育をまな板に乗せお互いに話し合うことで、我々が学びをきっちと書き落とせるとか、見れるとか、立案できるという、教師としての専門性に近づきたいというふうに考えております。

資料 1

5歳児4月現行カリキュラムの内容

現行カリキュラム ＜内容＞	内容	能力	視点	能力	4月当初の遊び（活動）の想定	その他の遊び（活動）の
1 好きな遊びの中で存分に身体を動かす楽しさや、発見したり、試したりして遊ぶ面白さを味わう。	＜好きな遊びの中で＞ ① 身体を存分に動かすこと ② 発見したり試したりして遊ぶこと	① 楽しさを味わう ② 面白さを味わう	① 健康 ② 総合的	① 心情 * 知覚・運動 ② 心情 * 情緒（創造性） * 認知	① 山の滑り台、アーチの上り下り、サッカー、ティンバーフォーム城型、ブランコ・縄跳び ② 虫・花、砂・土遊び、①の全部、パソコン、ままごと、乗り物遊び、楽器遊び、粘土の型抜き	① 好きな遊びではないところで、学級集団で行なう活動として、鬼ごっこ、はしりっこ ② ダンボール・ダンボールカッター・油性マジックで製作
2 新しい遊びや目新しい遊具・用具で遊びながら、見たり、話したり、聞いたり、考えたりして、いろいろな友達とのかかわりを楽しむ。	＜新しい遊び・目新しい遊具・用具で遊びながら＞ ① いろいろな友達とのかかわりを	① 見たり、話したり、聞いたり、考えたりして、楽しむ	① 交流・哲学	① 行為⇒心情 * 社会・情緒（相互影響・量、創造性）	① 山の滑り台、アーチの上り下り、サッカー、ティンバーフォーム城型、ままごと道具、パソコン、楽器（ハンドベルなど、箱型木琴）、ダンボール・ダンボールカッター・油性マジックで製作	① 新しい遊具でないところで、虫・花とのかかわりでの遊び、鬼ごっこなど
3 山や滑り台、アーチ型木製遊具などの目新しい固定遊具を使って、戸外で元気に遊ぶ。	① 目新しい固定遊具（山の滑り台・アーチ型木製遊具）	① 使う ↓ ② 戸外で元気に遊ぶ	② 健康	② 意欲 * 知覚・運動	①② 山の滑り台、アーチの上り下り、ティンバーフォーム城型の上り下り	② 鬼ごっこ・はしりっこ・サッカー・砂場・虫取り
4 草花を見たり、拾ったり、遊びに取り入れたり、虫を捕まえたり、絵本や図鑑を見たりして、色や形や動き方の特徴や、あつたり、いたりする場所など、いろいろなことに気付く。	① 草花 ② 虫 ③ 絵本や図鑑	① 見る 遊びに取り入れる ② 捕まえる ③ 見る ④ 色や形や動き方の特徴や、あつたり、いたりする場所など、いろいろなことに気付く	①②③ 自然・科学	④ * 認知	① チューリップ・パンジー、桜の花びら、くすのきの葉、ポプラの花柄、クヌギの花柄、スイセン・芝生・雑草・タンポポ・ヒラドツツジ・フジの花 ② アリ・ダンゴ虫・蜂・蝶・ハサミムシ・毛虫・カナブンなどの虫、	② 虫ではないが、金魚、ウサギ、小鳥、めだか
5 遊びの中での困ったことや、集団生活をするための必要なきまりについて話し合い、決めたことを守り、自分達で園生活をしようとする。	＜遊びの中で＞ ① 困ったこと・集団生活のきまり ② 決めたことを ↓ ③ 園生活を	① 話し合う ② 守る ↓ ③ 自分達でしようとする	① 交流・政治・哲学 ② 政治・哲学 ③ 政治・哲学・交流	③ 意欲・態度 * 社会・情緒（相互影響・量、創造性）	① 友達とトラブル（パソコン、滑り台などの順番、ルール）、片付け方、片付ける、片付けないなど.. ② 次の活動のために どうするか、物をどこにおくかなど、①を含む ③ 生活の流れ・物の使い方・しまい方、遊びのルール	

資料 2

番号札 水色

2年保育4歳児もも2組(男18 女16 計34名) 日案

教諭 ○○○○

1. 日 時 6月26日(水) 9:00~11:40

2. 幼児の姿

☆物事への取り組み

- ☆自分のしたいと思っていることや、面白そうだと思ったことをして、自分なりに楽しんでる。
- ☆自分の好きな遊びを繰り返し楽しんでいる幼児がいる。
- 好きな友達と一緒に遊ぶことを喜んでいる。
- 周りの様子が気になる幼児が増えてきており、友達が生きていることを真似てやってみようとする幼児がいる。
- 自分の嫌な気持ちを直接相手に言うことができずに、教師に伝える幼児がいる。

◎人とかかわり

3. 遊びの中での最近の具体的な姿

☆物事への取り組み	◎人とかかわり
<p>砂・土・水を使った遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆穴に水をためて泥を作り、手や足でその感触を楽しんでいる。 ☆前日の水たまりの中にできた粘土質の土を触ったり足で踏んで感触を楽しんだり、バケツに集めたりしている。 ☆溝を掘って水の道を長くつなげて水を流すことを喜んでいる。 ☆泥団子にかけのさら砂をいろいろな場所のさら砂を拭いて、きれいな泥団子ができるさら砂を探している。 ☆さら砂を繰り返しかけ、きれいな泥団子を作ろうとしている。 ☆砂と水を混ぜて、堅さを調節しながら、お皿やプレイウォールの上に料理をつくっている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○泥の感触を楽しんでいる友達や先生を見て、一緒に泥の中に入ったり、触ったりし、感触の気持ちよさを伝え合っている。 ○見つけた泥の感触を友達や先生に伝えている。 ○友達や先生と作った泥団子を見せ合ったり話したりしながら作っている。 ○自分で見つけた、泥団子作りに良さそうなさら砂の場所を友達や先生に伝えている。 ○友達の見つけたさらすの場所を教えてもらってそのさらすを試しに試してみている。 ○泥団子を作りながら、固まってきたものやきれいになってきたものを友達や先生に見せ合ったり、触り合ったりしている。 ○作った料理を友達や先生に食べてもらうことを喜んでいる。
<p>固定道具を使った遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆上の方まで上れることを喜んでいる。 ☆ジェットジムにいろいろなところから登ったり、いろいろなところを通ったりすることに挑戦している。 ☆ジェットジムの飛行機に見立てて、決めた目的地を決めて飛んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○高いところまで上れることを友達や教師に見てもらって喜んでいる。 ○友達と一緒に飛行機に乗って、パイロットやお客さんになって、飛んで行くときの会話を楽しんでいる。
<p>家庭生活に関するつもり、ごっこ的な遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆ついたてや積木を使って周りを囲んだり部屋を仕切ったりして家を作っている。 ☆自分がお母さんになり、ぬいぐるみを赤ちゃんにして世話をしている。 ☆お母さんになって料理を作っている。 ☆料理をリュックに入れて遠足に出かけることを楽しんでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○友達と一緒にお母さんになって同じことをすることを喜んでいる。 ○お母さん同士の会話を楽しんでいる。 ○自分で考えて作った家の使い方を一緒に遊んでいる友達に伝えている。
<p>描いたり作ったりする遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆広告紙を丸めたりつなげたりしながら武器を作っている。 ☆ペットボトルに、折り紙をちぎったものと水を入れてジュースを作っている。 ☆折り紙で自分の作れるものや作りたいと思ったものを作っている。 	<ul style="list-style-type: none"> ○友達が生きていることを自分もしてみようとしている。 ○作り方が分からないときには、友達や先生に聞いて作ろうとしている。 ○作ったものを友達や先生に見て喜んでいる。 ○使いたい物を友達も持っているときには貸してくれるように頼んでいる。
<p>玩具を使った遊び</p> <ul style="list-style-type: none"> ☆積木の並べ方を考えながら、車を走らせる道や迷路、家を作っている。 ☆積木で作った道の上で車を走らせたり、その 	<ul style="list-style-type: none"> ○友達が作っているのを見て仲間に入れてもらうように話している。 ○遊びながら、通り方や使い方で考えたことを一緒に

	道を迷路に見立てて自分で通ってみたり、家にしたりしている。	に遊んでいる友達に伝えている。
自然に関する遊び	<ul style="list-style-type: none"> ☆マルムシやミゾムシバッタ、蝶を探したり捕まえたりしようと探している。 ☆捕まえた虫やザリガニを見たり触ったりしている。 ☆ザリガニを触ろうとすると後ろに跳ねることに驚いている。 ☆家からもってきたエサをウサギにあげて、自分のあげた餌を食べてくれることを喜んだり、ウサギ小屋を掃除してあげをしようとしていたりしている。 ☆雨水を廃材にためることを喜んでいる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分の捕まえた虫を友達や先生に見てもらって喜んでいる。 ○バッタが大きくなっていることや、ハサミのないザリガニがいることなど、自分の見つけたことを友達や先生に話している。 ○自分のあげた餌をウサギが食べてくれたうれしい気持ちを友達や先生に話している。 ○自分のためた雨の水の量を友達や先生に見せたり、たまった雨水の量を友達と比べたりしている。

4. 本日のねらい及び内容

- 自分のしたいと思う遊びを見つけ、使いたい道具・用具を使ったり、自分の遊びに必要な道具・用具を選んだり、必要な道具・用具を選んだりして、その場その場で集中して遊ぶ。
- 好きな友達や先生と一緒に遊んだり、同じ遊びをしている友達や先生と自分の思ったことや考えたこと、見つけたことを話したり、していることや見つけたことを見せたり教えたりして友達とかかわる楽しさを味わう。
- ・自分のしたい遊びを見つける。
- ・使いたい道具・用具を使ってみたり、自分の遊びに必要な道具・用具を選んだりする。
- ・自分のしたいことを自分なりにイメージし、そのイメージしたことをやり遂げようとする。
- ・好きな友達と一緒に遊ぶことを楽しむ。
- ・同じ遊びをしている友達に自分の思ったことや考えたこと、見つけたことを話したり、見せたりする。
- ・友達にしている面白そうなおもちゃ、気になることを聞こうとする。
- ・友達にしている面白そうなおもちゃを自分も試してみよう、一緒に遊ぶ面白さを味わう。
- ・自分の嫌な気持ちや友達にしたいことを自分で相手に伝える。
- ・友達の言うことを聞こうとし、それに返事をする。
- ・自分の使った物を最後まで片付けようとする。

5. 展開

時間	予想される活動	*環境の構成 ○教師の援助 ◇評価の観点
9:00	<p>登園する</p> <ul style="list-style-type: none"> ・靴を履き替える ・名前カードを動かす ・先生や友達に挨拶をする ・ノートにはんこを押す ・タオルをかける ・靴と帽子をかける 	<ul style="list-style-type: none"> *はんこを押すことを忘れないように保育室の入り口を入ってすぐのいつもの所にはんこを押すテーブルを置いておく。 *順番に並ぶ必要性を感じさせたり、順番を抜かされることが嫌だと感じられたりするようにはんこは一つだけ置いておく。 *ロッカーに靴をかけるまでの間に目につく場所で、はんこを押すために並ぶときに邪魔にならないところにタオルかけを置いておく。 ○保育室にやってきた幼児にすぐに声をかけられ、持ち物の始末をせずに飼育物に気を取られている幼児にすぐに声をかけられるように、入り口付近で幼児を迎える。 ○幼児ひとりひとりと挨拶を交わしたり、教師に伝えたいことがある幼児の話を聞き、伝えたい気持ちを受け止めたりしながら、身体や心の状態をつかんでおく。 ○持ち物の始末の順序はそれぞれの幼児が自分でやりやすいようにしている様子を見守る。 ○持ち物の始末をしないで、友達のしていることや飼育物が気になっている [C₁] [C₂] [C₃] [C₄] [C₅] [C₆] などには、先に持ち物の始末を済ませてもらうように声をかける。 ○持ち物が散らばっていることを快くないと気にし始めている幼児が、落としている友達に直接手渡せるように、落とし主の名前を伝えたり、その幼児がすぐに渡せる保育室か芝生付近にいるの分からないときには、どこで遊んでいるどの幼児かを教えたりする。

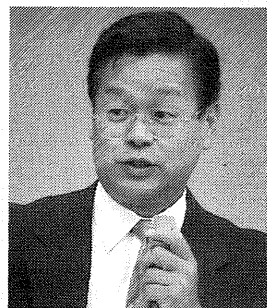
ねらい

6/26 (水)[illegible]

澤本 それでは、杉浦先生、お願いいたします。

現場の知恵を生かす「目標分析」

杉浦 治之



杉浦 杉浦でございます。今の話を受けてまず悩みをお話したいと思うんですが、私も浜松附属中学校で一人一人の学習カルテを作ったことがあります。もう十年ほど前なんですけれども、個々に子どものカルテを作ったんですが、実際に生きませんでした。各教科でカルテを作ってみたのですが処理に煩雑になってしまい教師がやり切れませんでした。

ですから、これをどうやって処理するかということは、この後、西之園先生や野嶋先生がお話に触れてくださるかもしれません。それについては大学の先生方が非常に教育工学的なより良い方法を持っていらっしゃると思います。そのシステムができれば、子どもの記録をデータベース化することはもっと容易になるかもしれません。

さて、改めて自己紹介をさせていただきます。私は浜松日体中・高等学校の杉浦と申します。私の学校はできたばかりの学校でございます。この4月にできたばかりで、そこへ私が参りましたけれども、そこで皆さんと同じように現場の教師をしています。

朝7時半には学校に着きまして、まずボランティアの子どもたちと一緒に朝掃除をしているんです。その後、「おはようございます」と校門で登校指導、そして、読書指導をやり、朝の会をやり、1日の授業をやった後、放課後はラクビーを教えています。そして、その後、残務整理をして、大体8時過ぎに家に帰るような仕事をしている、そういうみなさんと同じ教師です。

でも、私がここでこうやってお話ができる資格があるというのは、教師の立場でお話できる校種のことでございます。それから附属中へも行きまして、「目標分析」という手法で授業研究を多くやらしていただいたからでしょうか。

そこらへんで私が少しでもお話できるのかと思っていますし、タイトルに書きましたけれども、「現場教師の知恵を生かしたい」ということなんです。じゃあ、おまえは知恵があるのかというと大して知恵はないわけでございますが、幾分かでもご紹介できるかなと思っています。

なぜ「目標分析」なのか

例えば、総合学習と一緒に研究している先生方でこんな話があったんです。小学校の先生が子どもたちを連れて老人ホーム行かれた。老人ホームから帰って来たら、子どもにどうでしたか、と感想を書かせますよね。その時に、A君がこう書いているんですね。A君は、「老人ホームに行って、お年寄りを大切にしないくちいけないなあと思いました」と書

いてありました。これはマルですか。先生方でしたら「きょう良かった。いい総合学習だった」と、これマルにされますか。

おそらくその時に先生方は、「この子、本音で言っているの？（きれいごとは今は子どもでも書けますものね）」と。この子どもが言っていることが本音でそういうふうと言っているのかどうか。先生方はたぶん、先生方ご自身の経験知の中で判断ができるかと思うのです。大学の先生はなかなかそれができにくいと思うんですよね。「現場教師の知恵」が生きたときです。

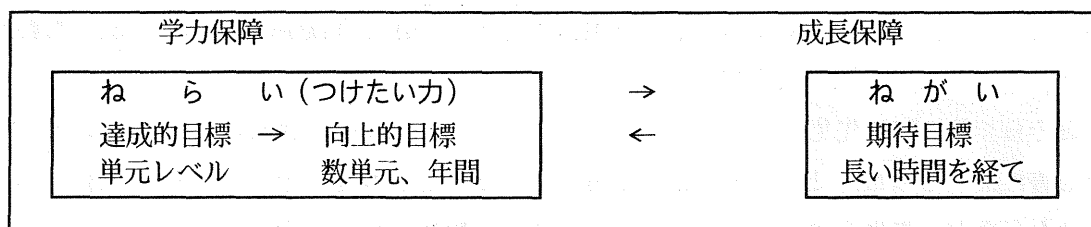
じゃあB君はこう言ったとします。「老人ホームなんかもう懲り懲りだ。2度と行くもんか」とこう書いた。これは本音ですよね。でも、これマルにしますか、と言われたら、これはマルにはならないわけですよね。老人ホームに行こうとした教師側の願い、ねらいが逆の形で出ている。つまり、教師側の教育評価ではこの活動のどこがどうだめだったと、こういうことになるわけです。

じゃあ、どんな表れであれば良かったのか。ベテランの先生方はそれをおつかみいただいているんじゃないでしょうか。例えば、あるちょっとした子どものつぶやきの中で、「ああ、そういえば、うちにもじいちゃんがいたなあ。うちのおじいちゃんも大切にしにゃあいかんなあ」と、こう子どもがつぶやいたとしたらマルじゃないですか。

総合学習で生き方を子どもに、というふうに言っていますが、その生き方って何ですか、とお話になったときに、文部科学省の方々はそのままストレートに「生き方」と言っていますが、私たち現場サイドではその生き方をどうとらえているか。小学校の先生方では、今のC君の言葉は一つの生き方につながっていくというふうに見えるんじゃないでしょうか。

こういったことが把握できるのが現場の教師の強みではないかなと。先生方は、普段子どもたちと現場で接している中で、子どもの本当の姿が、先ほど幼稚園の奥山先生がおっしゃったように、一人一人見えてきますので、実際の表れの中から評価もできるし、逆にこういう最終的な願いとして、こういうつぶやきが出たりとか、こういう子になってほしいという願いやねらいが想定できるのではないかなと思っています。

これは今、総合学習でしたけれども、実際の授業研究の中も、やはり先生方が持っている経験知を生かすということにつながらと思うんですが、それは一つの教科を、一つの教材を教えるときに、どういうねらいや願いがあるのかということをしきんと押さえることだと思うんです。その具体的な問題というのは、現場の先生方がおできになることだと私は思っています。



ついちょっと前までだったら、そういうことがなされない授業も結構多かったように思います。要するに、ポケットの中に目標とか大事なものをしまい込んでいるわけですね。授業をやってみて、最後テストをやってみたら、あっ何だ、こんなことがわかればいいのか、こんなことができればいいのか、先生もっと早く出して教えてよ、ということがあったと思うんですね。

もちろん、教師自身が持っている目標をすべて子どもに分かつわけではありませんが、教師自身がねらい、願い、そういう目標を明確化して、そして子どもに学習の意義や行くべき方向について示すと、そのことによって当然主体性もつながっていくのではないかなと思っています。

私は今そういったことで、目標分析という手法を皆さんに提示をして、授業研究の一つの視座になっていただけないかなと思っています。先ほど生田先生から「鏡」というお話がありました。共有化できる鏡そして証拠を映す鏡であるし、改善につながる鏡としては何があるでしょうか。

今まで、指導計画なり指導案というものは書きますけれども、それは実は少し願いやねらい、目標が明確化になっていないために、鏡としてはなり得りにくかったのではないのでしょうか。

私が今お話しする目標分析というものであれば、そのいい鏡になり得るのではないかなということなんです。目標分析がどんなことであるのかということをお話をしたいと思います。

能力	認知			技能		情意	
内容	A1事象把握→	A2関係認識→	A3→	B1→	B2	C1→	C2
	…ができる。						
	…と分かる。						

これはどういうことかという、簡単に言えば、先生方がテストをお作りになっているときにやっていると思うんですね。小学校の先生というのはなかなかテストをお作りにな

る機械が少ないじゃないですか。市販のテスト教材を使っていっぱやることがあつてなかなか難しいかもしれませんが、ある問題を作ろうとしたら、そこには問題のテストの配点がありますよ。漢字は1点、2点、文章題は2点なのか4点なのか、そこにはもうすでに設問に応じて能力を意識されて作られているはずではないでしょうか。

したがって、おそらく授業でも、その低次な能力から高次な能力へというふうな発展をしていくということになると思うんですが、そういうふうな目標分析をすれば、同時に授業計画を考えていくことになるのではないかなと思っています。これをご覧ください。お願いします。

M先生による学習目標分析表第1試案「魚を育てる森」(説明的文章)

Q1 横軸のAに「話す・聞く」「読む・書く」を表記したのはなぜですか。また、Bは「知識・理解」と「技能」の能力の分け方はどうでしょうか。 ※ 枠内は杉浦よりの問題提示

	A 話 す・聞 く・読 む・書 く	B 知 識・理 解・技 能	C 関 心・意 欲・態 度
表 現	<input type="checkbox"/> 題名から思いつくことを出させ内容を想像させる。 Q2 内容要素はどう分けたのか。特に「表現」という内容要素はどういう意味ですか？	<input type="checkbox"/> 言葉の意味や動きを文脈の中で正しくとらえることができる。 例「森が消え、海が死んだ。」 「土を陸地につなぎとめることで、海の生物を守る。」 「森が海の解や魚を育てている。」	
構 成	<input type="checkbox"/> 段落相互の関係を着目して文章の構成をつかむことができる。 Q3 指導要領などにはこのような目標が書かれています。この文章ではどういうことが分かれば、また、できればいいのですか？「ねらい」である達成目標をきちんとおさえた指導をして確かな授業にしようとするとき、目標の記述の仕方はどうしていきますか。	<input type="checkbox"/> 筆者がもった疑問やそれについて解答を見つけていく過程を読みとらせる。	Q5 これらはすべて情意面の目標でしょうか。また、先生はどんなことを考えてこの情意の目標を立てられたのですか。
要 旨	<input type="checkbox"/> 話題や問題になっていることを大まかにとらえることができる。 Q4 話題や問題を大まかにとらえたあと、さらにその内容を精密にとらえさせるという目標があるとお考えになるのでしょうか。つまり、そこにおける目標の階層性についてはどうお考えになりますか。 <div style="text-align: center;"> ? A1 → A2 → A3 ※ 能力の高まりに応じた目標の階層は </div>	<input type="checkbox"/> 接続語、指示語などを手がかりに文、段落関係をとらえることができる。 例「その関係」「そこ」「このように」「そのこと」	<input type="checkbox"/> 文章の趣旨をとらえることができる。 <input type="checkbox"/> 文章を読んで課題を見つけることができる。 <input type="checkbox"/> いちばん印象に残っていることをつかむことができる。 <input type="checkbox"/> 自然について考えを深めることができる 例「自分の周りの自然環境について思ったり感じたりしていることがあるか」 「自分の周りで自然環境の保護に役だっている施設や運動があることを知っているか」 <input type="checkbox"/> 筆者の取り上げた話題・問題について関連読書する。

これは実際にある先生に、じゃあ目標分析をしてみてください、ということをお願いをしたわけです。すると、その目標分析のやり方がわからないので、非常に戸惑いがこうやって起こるわけです。

「つけたい力」を目標分析表にする

初めは、これは指導要領にのって観点別に、観点に応じて教えるべき教材の内容分析をこうやってしているわけですけども、これで目標がはっきりされているんでしょうか、「わかる」とか、「できる」というとらえ方もこの表現でいいんでしょうか、ということをどんどん問い詰めていって、だんだん直していってもらわね。だんだんどんどんさらに、こういうふうに直していってもらったんですね。そしてさらには、最終的にはこういった形に近づいてきました。

国語科学習目標分析表 一年 説明的文章・魚を育てる森

	認 知			技 能	関 心・意 欲・態 度	
	A 1 事象認識	A 2 関係認識・自己相対化	A 3 総合認識		C 1 関 心	C 2 追 求 意 欲
叙 述	○漢字が正しく書け、読むことができる。 ○題名の「魚を育てる森」が、「森の木々や海の魚に大きな影響を与えている」。「森がなければ、海の魚は育たない」。「森と海は共存している」と予測することができる。	○ことばの意味や文脈を捉え、関係性の中で正しくとらえ、理解することができる。 ○「森が育たない、海は死んだ」「土を除去し、海は死んだ」として、海の生物を守る。「森が海の魚や魚を育てている」	○筆者の考えや問題について、解答を見つけていく過程を記述することができる。 ①「燃焼時の飛砂防止の緑化事業から、草を植えることに成功し、針葉樹林帯を作るとか」と過程を説明できる。 ②「森の緑がよみがえり、腐植土の役割から、漁場がもたらした理由を説明できる」 ③「森と海の関係から、自然界のバランスについて理解できる」 ○文章を読んで、課題である「自然界の状態をよく知り、バランスを壊さないように私たち一人一人が心掛けることが重要である」という筆者の考えを理解することができる。	○筆字のつづき、文、段落関係をとらえることができる。 ○接続語、指示語などを手がかりに、文、段落関係をとらえることができる。 ○その関係「その」「この」「その」と「その」 ○辞書を使って、語句の対義語を調べることができる。 ○失敗、直接、有機物質、可能	○「自然について、考えを深めよう」とし、自分の問題として取り上げることができる。 ①「自分の周りの自然環境について思ったり感じたりしている」とある。 ②「自分の周りで自然環境の保護（役立つ）活動や運動があることを知っている」 ③「筆者の取り上げた課題、問題について、関心を持っている」	○「一番印象に残っている」と、例えば「普段気が付かない海の役割、腐植土の役割、自然界のしくみを学ぶことができる」 ・自分の印象を具体的に伝え、友達に発表しようとしている。
構 成	○第一段落までを読んで、燃焼時の自然の変化の歴史、「生きるため」に森の木を切り続け、結果、砂漠化したことが今日の環境問題の「森林伐採」として共通している「と」につづくことができる。	○題名から思いつくことと今日の環境問題との関係性をとらえることができる。	○「森と海はバランスを壊さないように私たち一人一人が心掛けることが重要である」という筆者の考えを理解することができる。			
要 旨	○全文を読んで、一見、無関係に思われる「魚」と「森」が深く関係していることがわかる。 ○「森」が「海」の役割を理解できる。					

このように「目標分析表」の各セルに記入するときに、例えば達成的な目標における行動目標の書き方、向上的な目標での書き方についてとまどいが生まれると思います。この書き方一つをとっても、指導の在り方が細密になり、授業研究の視座が生まれます。

つまり、実際の授業場面での「何がどうわかったのか、できているのか」という評価（子どもの見取り）へと生かされてくるかどうか、これが問われてきます。

「～が分かる」「～ができる」と、これまでおおまかにとらえてきたことも、何をもって、どうであれば「分かる」のか、「できる」のかと、「子どもの視点」から吟味されることと思います。そして、このような具体的な作業は、現場の先生方でなければ難しいことではないでしょうか。

一つ一つこの教材で教えるべき目標がだんだん明確化されてくるわけですが、まだ私はこれでは不十分だと思って、今、この先生と話をしているんですけど、一つの教材から授業づくりを、目標分析の視座をもって見つめると、見えてくるものが違ってこないでしょうか。そして同時に、これで授業をしたときに、実際子どもの表れと、この目標分析の関係の上でどうであったのかということを考え合わせると、より良い授業改善ができるのではないかと、私はこう思っているんです。

今ここで一つ一つ細かく論じていくと少しわかりにくいことがあると思うんですが、一たんこういうものを作って、共同研究でやり遂げていく中でおそらく授業研究ができていくのではないかなと私は思います。浜松日体中学校から発信しているのです。

澤本 ありがとうございます。先生の今のところの説明で特に省かれたところの説明

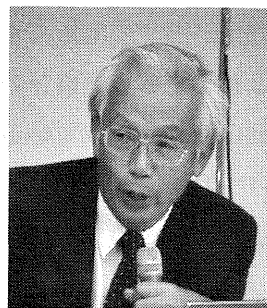
などが触れてある本は、先生のご紹介の110ページのところにある本のどれを読めばよいですか。そこにいくつか出ていますよね。

杉浦 朝、梶田先生が言っていたので、金子書房の「学力観の転換」を読むといいのかもしれませんが、一番いいのは、私どもが付属中学校で書きました「自己の生きる力を探る授業の創造」、これは明治図書から出ています。この本を読めば、各教科すべて出ておりますので、わかりやすいかなと思っております。

澤本 わかりました。「金子」さんも「明治」さんも、両方あそこにお店が出ていたようですから、関心のある方はそちらのほうで、たぶん話を5分、10分聞くだけで全容はちょっと難しいかなという部分もあるように思いましたので、ぜひお求めください。それでは、西之園先生、よろしくお願いいたします。

多人数授業における主体的学習タイプの授業開発

西之園晴夫



西之園 パワーポイントを使いますので、座ったまま話を進めさせていただきます。最初に紹介のところで申し上げたように、小学校、中学校の先生方と授業研究をやってきたわけですが、最近、佛教大学で大学院を担当しているんですけども、そのうちの2人の方が看護師の教育のための研究に来ておられてドクターを取ろうとされています。看護婦という呼び方から看護師という形に名称が変わったんですね。それで看護関係が大学にレベルアップするということで非常に進んでいるわけです。

私も鳴門教育大学におりましたとき修士課程の教育を担当していて、現職の先生を迎えていたわけですが、佛教大学に移って、授業研究というものを対象に自分の授業を扱ってみようと考えましたのは、授業研究で修士の論文、ドクターの論文が書けるだけの枠組みがあるかどうかという問題なんです。

先ほど生田先生が、専門職としての授業研究だとか、教師ということをおっしゃいましたけれども、言葉としてはあるんですが、まだ実態として教師が本当に専門職になっているのかなと疑問に思う現象がちょこちょこ起るわけですね。

例えば、最近地域社会との交流ということで、地域の人を招いて先生の代わりにやってもらうというようなことがあります。これは地域社会との交流ではいいのかもしれませんが、ほかの職業で、全く専門的な知識のない人をもって代えるということはありません。医者にしろ、看護師にしろですね。

では教師たる者がほかの人たちに比べて一体何が専門的と言いますか、ディシプリンと言いますか、要するに、そういう教育内容が一体どこまであるのかということが私としても非常に疑問です。

専門職が成り立つためには、先ほど生田先生がおっしゃられたのに加えて、その集団が自らの能力を高める研修組織を持っているということ、それから、その団体が倫理綱領を持っているということ、これも専門職の前提になるわけですね。

ところが、教師の場合には、教員団体が自らの能力を高めるための組織というのを日本では残念ながら育ててこなかった。行政がいつもやってきたというところがあるわけです。この点は外国とちょっと違いますので、それを注意しておかないといけないと思いますね。

今、校内研修だとか、いろいろなことが行われているわけですが、その職業にある人が自分自らの能力を高めるような組織といいますか、機構といいますか、そういうものを内部に持っていないといけないということですね。そのような意味で、今後、授業研究というものをさらにきちとしたものにしていく必要があるかと思います。

話がかたくなったかもしれませんが、私が考えていますのはそういうことで、現場の先生方が、小学校であろうと、中学校であろうと、あるいは幼稚園であろうと、授業研究というものをもって自分の専門性というものを主張するときに、一体何が専門性なのか。授業というのはやっているわけですから、それを研究するわけですから、その研究の方法論というのは何ですか、というようなことを今後詰めていかないといけないのではないかと思います。

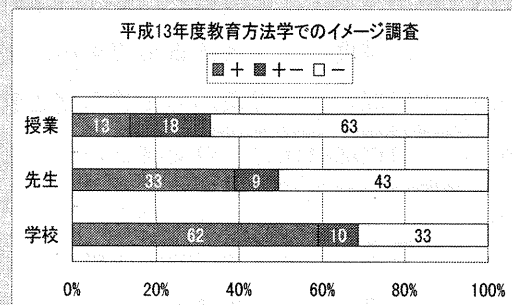
私の授業からの出発

それで私が取り組んでいますのは、私学ですので多人数授業です。多人数で、しかも主体的な学習を実現できるだろうかというのが問題意識なんです。授業のはじめに私は毎年イメージ調査をやっている。それで3つのキーワード、授業、先生、学校についてどんなイメージを持っているかということを知っていますが、学校に対してはかなりプラスイメージを持っています。それに対して先生というのは、相半ばしているでしょうかね。それから授業になるとマイナスイメージが圧倒的に多いんですね。

これは質問としましては、「小学校、中学校、高等学校で12年間教育を受けてきたけれども、そこでどんなイメージを持っているか」ということで聞いていますが、プラスイメージとしては、学校というのは、友達とか、楽園とか、仲間と生活をする場とか、出会いの場というのがありますけれども、かなり明るいイメージを学校には持っているわけです。

先生としては、何でも知っている人とか、親とか偉い人、マジシャン、尊敬出来る人と

学生のイメージ意識



ということです。授業は、知識の宝庫、笑いというのもあって、なかなか楽しい授業を経験したんだと思うんですが、マイナスイメージになりますと、学校は時間に縛られているとか、閉鎖空間、強制収容所というのがありますね。ことしは少年院というのがありましたけれども。

それから、先生については、なぜか知らないけれど、石というのがわりと多く出てくるんですね。子どもとか、怖い人とかいろいろあります。

それから、授業につきましては、一方通行、講演会、楽しくない、退屈というのが出てきます。これは小学校では当たらないかもしれませんが、ただ小・中・高ときて、大学に入ってきたときには授業というのはこういうイメージで私の授業に出席をしているわけです。この学生を対象に授業をしなければいけないというのが私の課題ですね。

これは以前から学会等で報告しているんですけども、どうも皆さん私の授業研究の全体像をわかっていないものですから、厳しい評価を受けたりします。99年は模索段階で、チーム学習という授業が成り立つかどうかというのを試行的にやってみました。それから2000年に金曜日の5時間目、4時10分から5時40分で、これは1週間の一番最後の授業です。これで出席率を90%以上確保できるかどうか、これが2年目の目標だったわけです。

昨年度は最終レポートを重視しましたが、学生は長い文章を書いた経験がありませんので、難しいことを言うよりも、とにかく自分で長い文章を書くということを要求しています。これはA4版で10枚以上書くことということです。2～3枚ですと感想で終わってしまいますけれども、10枚となると資料を集めて、かなり考えてやらないと続きませんので、これをやっています。今年の計画は、個人の学習計画と学習の自己管理ができるかどうか。それからレポートの質を少し問うていきたいと思っています。

それから、2003年度にこの授業研究を外から評価してもらおうということで、その一端を生田先生にもお願いしているわけです。要するに、こういう授業が外から見てどのような評価を受けるかということを研究計画しております。

私は学習システムを開発する専門家になりたいというのが希望です。それで教育というのは、「すべきこと」、「できそうなこと」、「できるはず」、これはよく語られるんです。ですけれども、「できたこと」と、「できなかったことの理由」、これについてきちっと説明できるといことが非常に少ないんですね。

専門職というのは、この下の2つができるということなんです。すべきことを語るのはこれは評論家です。ですから、できたことと、できなかったことの理由をきちっと説明出来ないとこれは専門職にならない。医者はこの点では非常に厳しいですね。患者さんが死んでしまうか、治るか、あるいは看護師も最近ずいぶん厳しくなっています。要するに、ここのところで、できなかった理由というものがきちっと説明できないといけません。

1つの原理と5つの原則

私よく引用する定義で「学校とは、学習意欲に燃え、向学心にあふれて入ってきた者に、劣等感と挫折感を植えつけて送り出すところである」という定義があるんですが、これが何割かの子どもには実際に起こっているわけです。

私の大学でも、全員が必ずしも優秀な連中ではないですから、いろいろ聞いていると非常に学業に対して屈折しているわけです。その屈折感を取り除くのにかなり言葉を気をつけないといけません。「おまえ、こんなことわからんのか」と言ったらもうそれでいいです。ですから、そのへんの屈折感を取り除くというのが授業の最初で非常に大事なことです。

幼稚園ではずいぶん細かく見ておられるようですけども、上に行くほど教科内容に依存していますので、学習者というものを見ていませんから、こういう現象が起こるんだと思います。

先ほど理念というのが出ました。私は極めて簡単な理念しか学生に示していません。まず、「すべて国民はその能力に応じてひとしく学習する権利を有する」ということ、これは憲法26条をちょっともじったものですが、憲法26条は「ひとしく教育を受ける権利を有する」ということですが、これを学習する権利を有すると読みかえています。

それから、先ほど言いましたチーム学習というのがありまして、このチーム学習を進める上での5つの原則あるいは規範みたいなものを示して、この5つの原則を守りましょうということを学生に要求しています。

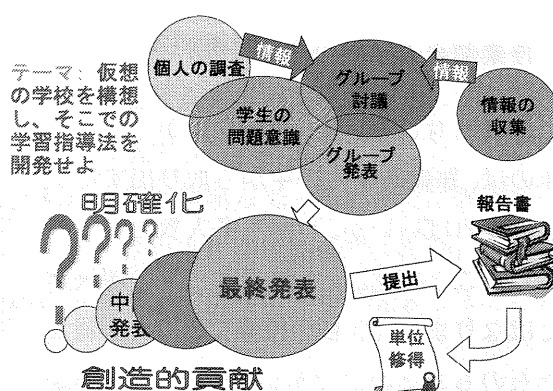
これは私の場合は自己評価させています。自分がどの程度できたかというようなことです。こういう形で、こちらのシンボルマーク、これをロゴにしようと思ってやっているんですが、要するに、複雑なことを言ってもなかなか実際には身につけませんので、できるだけ単純なことを繰り返し、この場合には態度変容を要求しますから、態度変容というのはかなり時間がかかりますので、これを提示してやっております。

先ほど紹介しましたように、授業に対して非常にネガティブな考え方を持っているので、そこで、もう一回小学校、中学校に行くとしたら、あるいは将来自分が結婚して、子どもを学校にやるとしたら、どんな学校にやりたいか、どんな学校に行きたいか、そういう学校を構想しなさい、ということがまず第一の課題なんですね。

その後、具体的な学習指導に進むわけですが、最初はおとぎ話のような話をしていますけれども、インターネットを通じて母校訪問やさまざまな学校訪問すると、実現性のある学校にだんだん詰めていきます。

授業研究の枠組み

それから、学習活動を中心とした授業の展開の仕方、これをどういうふうにデザインするかです。大学の授業なんかが特にそうなのですが、最初に教育内容があるものですから、講義ノートというのがありますね。



今の中学校から高等学校にかけてもやはり内容主義だと思います。それに対して今の総合的な学習の時間というのは、主体的な学習をねらっていると思うんですが、まあ私がこれまでやってきた感覚からいくと、「活動すれども学習せず」という事態がかなり起こる可能性があります。

授業をビデオで撮ってかなり綿密に見たんですが、なかなか難しいですね。ですから、活動しているということと、学習しているということが同じではないということを確認しておかないと、おそらく総合的な学習も、学力低下となるかどうか知りませんが、そういう危険性があります。

学習活動を中心とするもので、ごく簡単なものでモデリング、すなわち、観察学習というのがあります。「やってみせ、やらせてみせて直させる」というやり方ですね。

それからシミュレーション、これは理科の実験のときなどはよくやるんですけども、自分で装置を持ってきて、やり方をきっちりと記録しておきまして、それから実験の指導書を作るわけですね。そうしないと頭の中で考えただけでは器具の組み立て方もうまくいきません。要するに、自分でそのとおりになぞってみて、それを記録してやるという方法ですね。

それから今、私が取り組んでいるのはこの3番目で、図のメンタル・モデルと言いますけれども、図を書いたり、いろいろなものを概念的に操作しながら指導案を書いていこうという形です。これは3番目のが私が特に取りかかっているものです。真ん中の例は、「京都市立青少年科学センター」でずいぶん長い経験があるんですけども、その時はこちらでやらせたい実験がはっきりしていまして、それをうまく子どもにやらせるにはどうすればいいかという問題です。

講義による授業によるというのは一つのイメージですが、こういうふうに前提学力があって、学習内容があって、学生成果があって、最後にテストあるいはレポート、そして成果の評価をするというものですね。

授業開発の成果の途中報告

それに対しまして、今取りかかっていますのは、知識を学生の中から取り出すにはどうすればいいか。しかも多人数でやろうということです。少人数では私学の解決策にはなりません。私の授業で200人を超えたものもあるわけですが、そのへんの細かいことは省略しますが、2000年での授業の受講者は228人でした。金曜日の5時間目、大教室で私が使ったのはノートパソコン1台と液晶プロジェクター1台とコード付きのマイクです。これで半年間何とか学生に自分らで主体的にやらせてみようということで挑戦してみました。

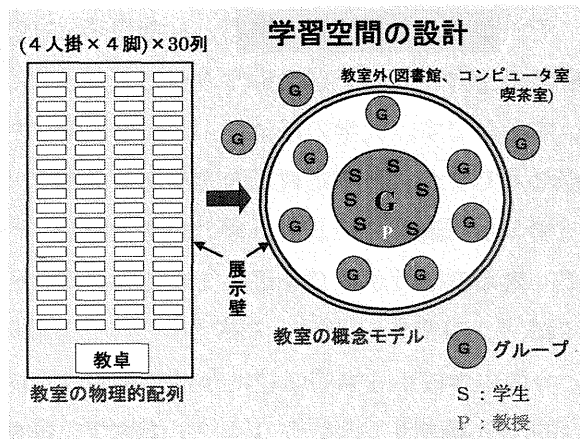
教室は固定椅子で、学生を前と後ろを向きながらいろいろ相談しながら、模造紙を壁に張っています。これは中間段階で学生同士が発表しているところですけども、とにかく人数が多いですから、それで私の授業では、 $6 \times 6 \times N$ と。6人グループを1つのチームと呼んでいるんですが、6人のチームを6つを1つにして、それをN群だけ設けるという設定です。

N群のチームの間での交流はありません。それぞれが独立しています。それをやろうとするとものすごく時間がかかって実際的ではありませんので、大体30人~40人が1つの群になってやっているということです。

先ほどの228人も、 $6 \times 6 \times 6$ で何とか動いたわけですが、それでやっているときに京都産業大学から非常勤講師を頼まれて、コンピュータを使う部屋が使えました。92台の設備のある部屋で78人です。極めて理想的なコンピュータ環境だと思って喜び勇んでやったのですが、コンピュータの配置は島状になっていましたが、グループが背中向きで相談できるようにと思って、空間を中心に配置したんですね。

学生は背中向きになっていますので、いろいろ相談しているんですが、先ほどやりました模造紙を張り付ける授業と、この方式とを比べると、コンピュータを使用したほうがはるかにアイデアが貧弱です。と言いますのが、非常に閉じられたスクリーンの窓の中にアイデアを入れて、お互いにコミュニケーションはできる環境ですけども、コミュニケーションをしながら十分に作業を進められるだけの自分らの中にイメージがないということが問題ですね。

ですからこの後は、コンピュータを使う場合でもまず最初に模造紙を使っています。床に並べてコンピュータの部屋であっても、とにかくアイデアを出す段階は模造紙だとか、そういう非常に原始的な方法を使っています。



3番目の例は去年の秋のものですが、このときは $6 \times 6 \times 3$ ですね。この時は携帯電話を使ってみました。それから構想した第一次案の作品を新潟大学の生田先生と、滋賀大の先生と、岡山大の先生のところに送って、学生の作品をゼミ生に評価してもらいました。

スライドにありますように1回目の授業では私が全体で説明して、それから、各グループに分かれて相談しています。次のスライドでは壁を使って作業を始めて、なかには床に座り込んでやっているグループもあります。次のスライドでは壁に張って発表しているわけですが、これは一つの例です。

学生の作品にある教育目標だとか、理想の子ども像だとか、理想の教師像、これらはかなりあちこちの学校のホームページを見ながら作っていますので、まったく非現実的なものではないんです。

この授業ではコンピュータの中にすべての教材を入れていますので自学自習できます、携帯電話を使ったときには、たとえばA2というグループに6人いるんですが携帯でやり取りをしながらお互いに授業時間外に相談したりしています。

学生の交信状況を見ていたんですが、表の左側にありますのがメールの数です。それから1週間目から3週間、4週間目から6週間と切っているんですが、1期から2期にはかなりメールの数が増えています。それから3期になって減って、4期になってガタッと落ちていきます。これは私の授業の後半で完全に失敗でした。何が失敗だったかということ、前半はチームが同じ課題にとりかかっているわけです。後半はそれを前提として、今度は各



自が課題を持って、それでチームで相談しながら、議論しながらやるということで試みたんですが、これは完全に失敗だったんですね。教室の中で見ていると皆楽しそうにいろいろ話をしているんですね。ところが、携帯では全然相談をやっていないんですよ。後で聞いてみたら、「いや、おしゃべりが多かったですよ」という話です。ですから、楽しくやっているとみえたり、何かやっていると思っても、学習されているかについては私は非常に疑問に思います。

ですから、かなりしっかりと押さえないと、学生だとか、生徒に主体性を持たせると言葉はいいですけども、私の力量ではとてもじゃないけれどもできません。

理想の学校の構想と学習指導案の開発

それで今年の秋は、一人一人が学習の自己管理できるようにと思って、今開発しているのはこれです。ちょっとわかりにくいかもしれませんが、HのAの1、1とか、1、2というのは、これは一人一人の学生の識別番号ですが、これはAccessというのでプログラムを使っています。

学習活動を中心としたもので、カリキュラムをどのように構成するかということです。これは総合的な学習なんかでも同じことだと思いますが、育成したい能力が従来の教科内容と違うわけですね。ここのところをしっかりとっておかないといけない。ですから、私の授業でやろうとしているのはチームワーク力だとか、自己コントロールだとか、そういうものを育成しているわけです。

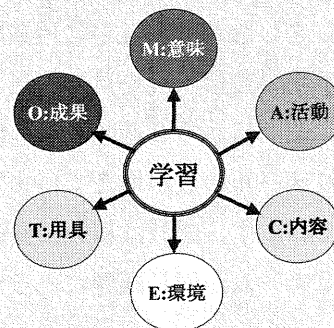
そういう能力を伸ばすためにはどのような活動、ここでは行為と書いていますけれども、こういうものがあるとそれを実現するのに、いい課題は何かということ、ここでは「迫真的課題」としましたが、できるだけ現実性があるって、発展性があるようなもので、真剣に取り組めるような課題でないと意味はないと思います。

理想の学校の構想と学習指導案の開発というのをやっていますが、これは学部学生で前半はうまくいきますが、後半のほうは二年生ではちょっと難しいかなという感じがしています。

夏期のスクリーンで社会人大学院生で60過ぎた方もおられて、社会人の大学院の授業をやったときに、「リサイクル社会におけるごみ分別回収の行動計画を開発してください」ということで、これもインターネットでいろいろ探しながら開発しました。

総合的な学習の場合に、テーマとしてはやはり本物であること。おままごとのテーマにしないで、やはり小学校は小学校なりに真剣に取り組めるような課題、そういうのが私はいいいのではないかと考えております。

6つの設計要素
MACETO



私の授業をなぜ「知識創造科目」と呼んでいるかと言いますと、今の小・中・高で、総合的な学習が導入されたのですが、これを受ける大学の授業科目が今のところありません。今の大学の授業科目というのは、知識伝達型、あるいは教えられたものを習得する演習、そういったものが中心になっていますので、それに相当する科目を一応ここでは「知識創造科目」というふうに呼んでいます。これを開発しているのはモデルだとか、命題だとかいうことをたくさん使っていて、それにつきましてはまた後でご質問があればいたしますが、要するに、私の授業は自分で判断した命題を全部書いてあります。判断命題で、この授業で60命題ぐらいありますか。毎年見直して書きかえているのですけれども、確かに共通して残るのがありますね。それと変わっていくのがあります。ですから、残る命題はある程度このタイプの授業をデザインするとき一般性のある命題ではないかなと考えています。時間が過ぎてしまいまして、すみません。

澤本 ありがとうございます。西之園先生は、海外での教師の評価ですね、教師の力量がどの程度にあるのか。アメリカなんかでは、学校の教員の給料はその評価結果に基づいて定まるものですが、首になる先生もあるので、教師の評価というのは切実なものがありますが、そういう標準化したりするいろいろな研究があるんです。そういうことについても大変詳しくいらっしゃいますので、授業研究と教師評価というのは結構深いかわりが根底的にはあるんです。そういうところも合わせて、もしご質問があれば時間の許す範囲ではありますが、と思います。それでは、野嶋先生、お願いいたします。

インターネットを利用した共同学習

～早稲田-CWRU間インターカルチュラルコミュニケーションの実践から～

野嶋栄一郎



野嶋 最初座って失礼いたします。やはり教育活動の中身をご説明するには、その学校で特色がありますので、まずそのへんのところからお話をしたいと思いますが、実は私の学部は、先ほど申し上げましたように人間科学部と言います。今、再編をされていて、来年の4月から新しくぐっと中身が変わるんですが、その中に人間情報科学科というのを新しくつくります。

教育工学にかなり重点を置いて学科編成をしています。私のゼミも教育工学を中心としております。卒業生はどういうところへ就職していくかと言いますと、教育産業という言葉があるかないかよくわかりませんが、通信教育的な手法を使って、様々な学力や技術を身につけるカリキュラムを商品とする会社とか、情報関連会社でe-learningを実践している会社とかコンピュータ会社とシンクタンクと一緒にあったような形のところが多いです。

逆に言いますと、私のゼミでやっているテーマというのは、会社訪問なんかしますと非常に受けがいいんです。別に会社で受けがいいように育てているわけではないんですけれども、実は私、どう考えているのかと言いますと、教育の研究をやっているんですけれども、教育を一つの問題解決の手段というふうに考えております。

例えば、ある工場がある製品を生産ラインに乗せていったんだけど、ある段階から非常に品質管理上の問題が生じたとします。質が悪くなった理由はいろいろな理由が考えられるわけですね。例えば、過剰労働であるとか。あるいは新しく人間が入れかわったときの教育が欠損していた理由だとか、そういうときに、すなわち教育という形で問題解決をするという、そのぐらいにリラックスして考えております。

もちろんそれが学校の教員のトレーニングとして役立たないかと言えどもないことでして、十分役立つことだと思います。「インストラクションをデザインする学」、先ほど西之園先生のお話にも出てきましたが、そういう分野の学問を学生たちに教えています。しかも、できるならば今後この部分を大きくしていこうと考えております。

基本的に人を養成するという営みを、これまであまりにも学校教育の中で限定しすぎて考えていると思うんです。今は特に企業内教育なんていうのは、どこでも非常に重要な問題になってきておりますし、家庭の中において教育が重要であることは言うまでもないわけですが、とにかく人間が飯を食うと同じぐらいに教育というのは生活と切っても切り離せないものであるし、そういう文明の中での教育のサイエンスがないこと自身がやはりおかしいわけですし、そこに対して西之園先生は非常に厳しい目を持っていらっしゃる方だというふうに思います。

私は、インストラクション（教育）という活動の特徴というのは、教師の力量もそうなんですけれども、一方において開発力みたいな、開発的な側面と更にもう一方で知識としての理学的な側面と、その両面の問題を克服していない、あるいは自分の中に能力として持っていないと問題解決に至らないことが多いというふうに思います。

学生をどのように育てているか

私は、以上のような観点から学生をどういうふうに育てているのかということの一つの例を申し上げたいと思います。これは実物投影機を使いますのでちょっとお願いいたします。

これは「第7期大学審議会答申」の一部です（表-1参照）。これは一番最近の審議会答申だと思うんですけれども、「グローバル化時代を担う人材の質の向上に向けた教育の充実」という箇所がありまして、それは一体何を言っているのかと言いますと、この下の1～5までの能力を育成することだというふうに書かれていました（表-2参照）。

1は、高い倫理性と責任感を持って判断し、行動できる能力の育成。2は、自らの文化と多様な文化に対する理解の促進、3は、外国語によるコミュニケーション能力の育成、4は、情報リテラシーの向上。科学リテラシー、5は科学リテラシーという言葉があるのか知らないんですけども、最新の科学に対する知識とでも言いましょうか、こういうものだと思いますね。

情報リテラシーは皆さん御存じのように、コンピュータ操作を含む、情報を伝達する能力を指している。これがグローバル化、グローバル化というのは、要するに、地球規模で物事が動いていき、かつ考えなければいけない時代を担う人材のその教育の観点だと、こういうふうに書かれております。

今から12～13年前、まだインターネットという言葉が生れていなかったんです

けれども、私は、アメリカのケース・ウェスタン・リザーブ（CWRU）という大学の日本語教師からある依頼を受けました。即ち、オハイオ州で日本語教育を実践しているけれども、せっかく学生に教えてもそれを鍛える場がないから通信を使ってお付き合いをしてくれないかという誘いだったんです。

私はちょうど早稲田に移りまして、IBMの5540というスタンドアローンのコンピュータなんだけれども、つながればメインフレームの端末にもなるというそういうコンピュー

ex. 第7期大学審議会

1. グローバル化時代を担う人材の質の向上に向けた教育の充実
2. 科学技術の革新と社会、経済の変化に対応した高度で多様な教育研究の展開
3. 情報通信技術の活用
4. 学生、教員等の国際的流動性の向上
5. 最先端の教育研究の推進に向けた高等教育機関の組織運営体制の改善と財政基盤の確保

表-1 グローバル化時代における高等教育への要請

1. 高い倫理性と責任感をもって判断し行動できる能力の育成
2. 自らの文化と多様な文化に対する理解の促進
3. 外国語によるコミュニケーション能力の育成
4. 情報リテラシーの向上
5. 科学リテラシーの向上

表-2 グローバル化時代を担う人材の育成

●実践面

インターネットを利用し、日米双方の学生が与えられたテーマのもと、相談を含む相互交渉を経て、資料収集と報告書作成という共同活動を行う

●研究面

相互交渉の過程に見られる学生相互のあらゆるコミュニケーション行動が内包する、様々な“学び”を発見し、観察し、それらの記述を行う

表-3 早稲田-CWRU間インターカルチュラルコミュニケーション

共通のテーマとして、「宗教とポストモダニズム」と設定。これはCWRU側の担当教授であるWilliam Deal教授の専門が宗教学であることに起因する。さらに、この下に4つのサブテーマが設定された。

- 1) Religion and Feminism
- 2) Religious Experience
- 3) Religion and Morality
- 4) Religion on the Internet

表-4 共同作業のテーマ

タを100台ぐらい用意して情報教育をやっていたんですね。提供されたソフト部の中にビットネットという通信ソフトがあるものですから、ビットネットを使えばできると、それでOKしたんです。ところがビットネットは日本語が使えないんです。OKしてからわかったんですけれども、それで最初は英語で始めたんですが、これが良かったんですね。その後、ISDNという、NTTの提供する回線を使ったりして日米のコミュニケーションの作業は継続していきました。ほぼカリキュラムとしての形が決まってきたのがそれから4～5年経ってからなんですけれども、その話をしようと思います。

頭に入れておいていただきたいのは、先ほどの「第7期大学審議会答申」の「グローバル化時代を担う人材の質の向上に向けた教育の充実」のところに掲げた5つの項目なんです。私は何も狙ったわけではないんですけれども、私の授業で営んでいる内容はこれら5項目とドンピシャと当てはまってしまうんです。その中身を申し上げますと、まず目的は(表-3参照)、インターネットを利用して、日米双方の学生が与えられたテーマのもと、相互交渉を経て、資料収集と報告書作成という共同活動を行うことです。

共同作業のテーマとグループ構成

実は私の相手になった教員はくるくる変わって、次々と辞めていくんですね。辞めていくんですけれども、不思議にカウンターパートはまた生れてくるんですね。一番最初は日本語の教師だったんですけれども、その次、また別の日本語の教師が生れたんですがこれもだめで、3人目は宗教学の先生でした。この先生と非常に長く続いていまして、実は彼は一方において倫理学もテーマの一つとして持っていました。彼は自らの日常の授業の補足にアジアの倫理とか宗教というものを学生たちに一つの刺激を与えるようなつもりで、通常あまり目に入らない資料を提供してもらおうと考えたようです。したがって、彼にとっては単なる授業なんですね。

私のほうは教育工学のゼミですので、一学習者として参加しながら、一方で教育工学を学ぶ者として自分がある意味で内省的に眺めながら、自分を被験者と見立てて研究的視点も養うというようにちょっと複雑な課題にはなるんです。

しかし、少なくとも彼らに与えられるノルマは非常に明確でして、例えば、先生方のところにありますレジュメには、その担当教授はウィリアム・ディールですが。宗教学を専門とすることから「宗教とポストモダニズム」なんていう難しいテーマを出すんですよ(表-4参照)。「お願いだから、それをもっと砕いてくれ」というと、「Religion and Feminism」だとか、「Religious Experience」だとか、「Religion and Morality」「Religion on the Internet」とか、こんな4つぐらいのサブテーマに分けてくれる。そうすると私のほうは、このテーマにこの指止まれで、ゼミの学生を分担させるわけです。アメリカ側の学生も当然配分されます。

大事なポイントは学生をグループ化することです。というのは、学生はこの授業を始め

るときには、初めてのインターネットのシステムを使わなければいけないし、初めて英語を使って仕事をしなければいけないし、初めてのテーマについて調べなければいけないという、こういう初めてづくしなんです。

確かに学習の困難度はそう簡単ではない。したがって、これを作業をし終わったときには非常に学生たちは満足度が高いのではないかとこういうふうに期待したわけです。一方で研究する側の課題は「相互交渉の過程に見られる学生相互のあらゆるコミュニケーション行動が内包するさまざまな学びを観察し、発見し、それらの技術化を行う」と。学生は情報を提供する被験者でもあるわけです。つまり、学生の自省報告をもって非常に重要な手がかりとしようとしているわけなんです。

学びを発見するというのは、例えば英語を使うといっても、これはすぐ学生は気がつくんですが、最初の1回目はみんな辞書を持って来ます。でも、2回目には持ってくる者は激減しまして、3回目ぐらいからほとんど辞書を持ってきません。一番単純なのは、要するに、相手のまねをすればいいんです。米国側の学生の応答を利用するということ。

一番最初安心するのは、向こうの大学生が送ってくれる英語の文章がどうも大したことないやと思うらしいんです。文法的な誤りも日本流に考えればずいぶん多いし、語彙もそんなに難しいものを使っているわけでもない。自分達が習った英語よりも、もっと気楽な英語を使うということのような感じがするんです。それを彼らはすぐ学びとるといって、コピーして、まねして取り入れて、次々とそれをつないでいく形になるんですね。一番困ったときには、要するに聞けばいいんだと。アメリカ人に聞いてしまえば答えてくれますから、したがって辞書はすぐに使わないんです。

それから、もちろんコンテンツそのものというのは自分たちで調べなければいけませんので、大変そこでは苦労するようです。このようにして英語の表現なんかは、これはもう知らず知らずのうちに学んでいくようです。それからコンピュータの新しいソフトウェアというのも、実は私どもは非同期型のブラックボードシステムというコミュニケーションシステムを使うんですが、これもアメリカ側が提供してくれたものですが、試行錯誤を大いに許してくれますので、時間をかけてやってさえいけば大して困難な問題ではないということに気がついてくる。

私が思うに、アメリカとの間のこの授業の一番重要な側面は、共同作業の結果を出さないと、アメリカ側も日本側も評価を出せないということなんです。これは大変な問題でして、このシステムは絶対にさぼれないんです。さぼれないというよりは、成果を提出しないわけには、もう国際的な信義に反するわけなんです。

共同学習の実施

実は学生たちの学びの過程によーく入っていこうとしますと、最近になってやっとそのインタビュー結果なんかでつけ合わすとわかるようになってきたんですけれども、彼らは

そういう意味で非常に実際の課題なものですから、結構ドラマティックな体験をしているようです。たとえば自分が不注意な、彼らの感情を害するような質問を出したり意見を出したりすると、それに対してワッと反論が来るわけです。よく考えてみると自分の不注意な発言が原因だったとわかると、どうしても申し訳ないから全部に答えると。そこに単に普通に授業を受けているということではなくて、自分の責任範囲内で生身の人間と接することにより生ずる現実の作業とでも言うんでしょうか、そのような特性を述べた意見が結構見られるんですね。

私はこれを格好よく言うと、英語で言うとオーセンティック (authentic) という言葉があるんですけども、「真生」という、真実に生きるという字を書きますが、真生の学習課題と。これもその真生の学習課題の一部かなというふうに思っております。私自身のほうの努力が実は足りなくて、この学習をどう表現していいのかよくわからなくて、それから一時は英語の能力の伸張を「TOEIC」とか「TOEFL」を使って前後ではかってみたことがありますが、こいつばかりはちょうどチャンスレベルにありまして、上がったたり下がったりで何とも言えません。

考えてみれば能力を育成するに十分な時間を使っているわけではありませんし、半期2カ月半ぐらい、長くて3カ月しか実行期間がありませんので、それでTOEFLのスコアを上げたなんていったら嘘になるかもしれませんし、実際はこういうことでもものすごく上がっている学生もいるんです。。何とも言えないですね。個人レベルで見るとすごい効果のあった人もいるし、何の反応もなかったのもいるというような状況なんです。

そこでこのチームに私はデータを取りたいということと、学習をスムーズに行わせるために、1年先輩の学生たちを参与型観察者として投入しました。最近における我々の分野、教育の研究が量的研究だけではどうしようもなく、社会学の成果を借りた質的な研究にずいぶん関心は移ってはいるんですが、その時の方法論の一つに参与型観察者というのがあります。被験者と同等のレベルで行動しながら、しかし観察者である。そういう人たちを挿入するんですね。そこからデータの掘り出しをやっているんですけども、まだケースの積み重ねが少いのかもう少し一貫性を持った形で何か言えないかということで足踏みしております。

その事例の一つを紹介しましょう。3人で一つのチームを組んでやったときに、コンピュータの前に座る人たちは固定しないようにという指示を出しています。そうすると3人が交互にコンピュータの前に座るわけですが、被験者群の作業過程はビデオカメラで追っかけております。

それから、「NT-1」という、非常に高感度のマイクを、タイプをする人に装着しておいて音声を拾ったりしております。それによるとキーになる仕事をする人が変わりますと会話の様態も変わりますし、それから協力の様態も変わるんですね。

会話の方向性と量から表現したものが、こんな図です (図1参照)。これはちょっとお話

している時間がないので、もっとわかりやすい図を示しますと(図-2参照)、例えば、これは実は2人のチームだったんです。AさんとBさんで、Bさんというのが男性で、Aさんが女性なんですけれども、この男子学生と女子学生は、どうも私がコンビネーションを組ませたのが失敗だったというか、迷惑だったようでして、2人は口も聞かないような仲の悪い間柄なんですね。

ところが、インターネットを使いますとこのような二人の共同作業は立派に成り立つんですね。これは実はメール送信時間と回数のグラフなんですけれども、男女は授業時間にひょこひょこやって来て、ちゃんとそこで仕事をやって帰るんですが、女の子はまず来た試しがないんです。ほとんど自分の自宅でやっているんです。

この女の子の言い

ぐさは、「先生はちっともインターネットがわかっていない。インターネットを使うということは、大学に来なくてもいいということだ」と。「だから、私は大学に来ないで仕事をしてみせますよ」と言って、実際はこの共同作業の中心になって行ったのは、この夜中に仕事をしている女の子のほうだったんですね。

立派にメールを使ってやり取りをしまして、アウトプットのホームページも一番立派なものでした。私ここで申し上げたいのは、実は先ほど私の大学では教育というのを一つの問題解決と考えていると。したがって、その人の学習を促進する計画を立てること自身は非常に汎用性を持った研究対象であって、何もそれは教育の場だけのものではないと、そういう観点から、「教育工学」という学問を教えています。

たとえば教員にならない学生であっても教育をデザインする学に対するニーズはかなりあるというふうには私は見えています。

申し上げたいことは、「授業研究」という言葉がどこまで通用するのか。例えば、私はこういうカリキュラムを作って、これで授業を展開していますが、これも一つの授業である

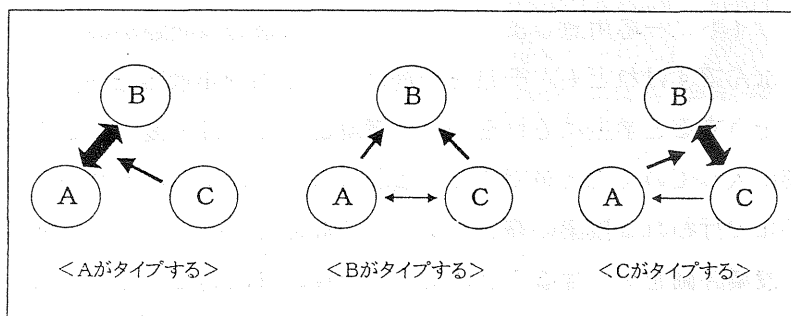
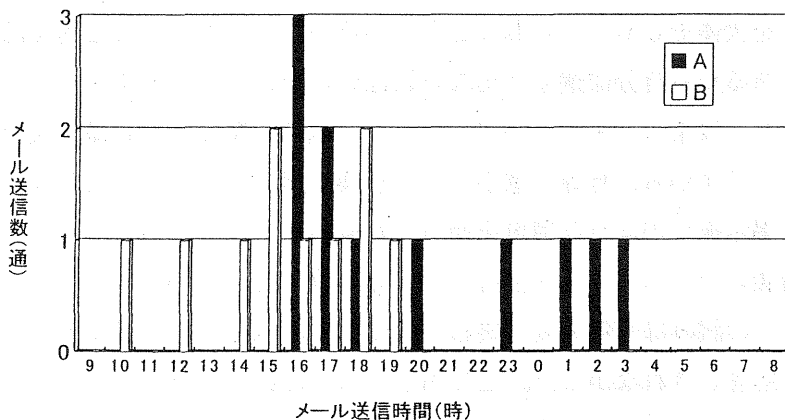


図1 3者の協力の様態

図2 AとBのメール送信時間と送信数



と。間違いなく授業をやっているわけですから。別の例であげましょう。

「授業研究」と遠隔教育の環境

遠隔教育の環境を使いますともっと違ったことができます。例えば、今年のこの夏まで私は実験していたんですけれども、去年の私のある授業は全部デジタル化しまして、Webサイトに一応用意しました。ちょっと技術的な問題があってプロトコル（通信規約）だけなんですけれども、それを前提にして私は今年授業をやったわけです。

そうすると学生はそれを一つの環境として予習・復習のときに参考にしながら、次の授業に入っていくことができる。私がねらっているのは当然のことながら、通常の講義スタイルで行われる授業の質をいかにして高めるかということです。

授業評価をやらせることによって教育の質は高まるんじゃないかと言いますが、私は、もっと短刀直入に教育の質を高めることができますと考えます。

例えば、授業のデジタル化された素材が常に提供されていて、事前に先生が講義する内容を大体そしゃくしておくとか、あるいは見ておく。また例えば、野球の選手で、早慶戦があるから自分は選手で出なければいけないから授業を休むしかないと思っても、それはそれで授業のデジタルアーカイブ（電子映像にして記録、保管する方法）を見ればいいわけですから、野球の選手だから授業は出れませんでしたではすまなくなる。更にBBS（掲示板）のような環境を使って質疑応答には十分答えていくとか、そうすると授業が、講義の $+\alpha$ のソースを前提にして組み立てることができる。

この試みは今年の夏で終わったんですけれども、ちょっとえらい目に遭いまして、全部に応答しきれなかった。とてもじゃないけれどもできない。そのくらい学生からは非常に反応が多かったんですね。質問一つ一つに全て答えていけば、もっとずっと質の高い教育を実現できたのかもしれないというふうにも思うんです。いずれにしても、授業というものがずいぶん形を変えていきつつあるということ。私は授業研究というその言葉の中に、こういう授業もぜひ忘れないで加えていただいて、これからも研究の仲間に入れていただきたいと、こんなふうに思います。

澤本 ありがとうございました。

それで後半は、先生方に出していただきましたご質問と、今までは先生方はどちらかというと授業研究そのものにご自分の実践をもとにしたお話だったと思いますが、ちょっと私のほうは、教師の専門性みたいなものを踏まえて、そういうものをサポートする仕掛けみたいなことについてちょっと後半ご紹介をさせていただきます。その後、意見交換をさせていただきますと思います。

（休憩）

教師の力量形成と学校をサポートする地域組織の活動

山梨県教育研究所による専門家集団の自立的な授業支援

澤本 和子



澤本 それでは、再開させていただきます。今、4人の先生から質問をいただきました。そこで残り時間40分ございますが、僭越ながら私、最初にちょっと先ほど予告しました10分以内で補足的なことです。校内研究会をサポートする地域活動をちょっとご紹介させていただきまして、その後、4つの質問について全部お答えできるかわかりませんが、できるだけ対応したいと存じます。フロアーからは最初にお渡しした用紙に質問やご意見を書いて、今出していただいたものの中に、例えば、新しいスタイルの授業がまだよくわからないんだけれども、というようなことで補足してほしいというものや、それから、こういう授業研究は普段は1時間単位でやるんだけれども、今回の提案はそういうものではないものが多かったと。そういう中でその関連と言いますか、そういうものについてのお問い合わせや、それから、これまでの授業研究の問題点について触れてほしいというようなことがありました。

また、中学校の先生ですが、非常に困難な生徒指導という環境の中で、一生懸命校内研究を続けているんだけど、というようなことで何かよいアドバイスをいただけないかというようなお話もございます。

さらに、杉浦先生が提案された目標分析とかかわって、生田先生がおっしゃられた鏡の一つとしての目標分析と違いがあるんじゃないかと。その違いを教えてほしいというものや、奥山先生のお話の中で、保育研究会によって暗黙知の教育観が見えてくるということがありましたが、見えてきたところでそれをどうするのかというその先のことを聞きたいと。

ただ、そうするとこれは、何が、どのようにして見えてきたかという話をして、さらにその後どうかという話になるんで、ちょっと時間がかかり過ぎるかなというふうに思いますので、これは別のことで、先ほど杉浦先生が奥山先生の書かれたああいうものが役に立たなかったということをおっしゃられて、私はそれを聞いて、奥山先生はこのまま引っ込んではいられないだろうというふうに思いますので、その点に関して奥山先生にはお答えいただいたらどうかというふうに思います。

それから、あとは絶対評価にかかわってのご質問も出ておりますので、時間の許す範囲でそのあたりは、直接絶対評価のことは今回の課題ではありませんので、余裕があればということになりますが、お願いしたいと思います。それでは、お手元のレジュメの96ページをごらんください。

カリキュラムを創り、見直す

今回、私は先生方にこの教師の力量形成ということで、各学校で今、校内研究会を一生懸命やろうというところが全国的に広がっているわけですが、それをサポートとするということでご紹介したいと思いましてそこに書きました。

ちょうど今週前半に文科省で、各県、市などの研修担当の指導主事というか、研修所の責任者の方などが集められて、来年度から40日間の10年目研修を実施するということについていろいろご指導があったということを漏れ聞いております。それは予算措置は講じられることがなく、校長、教頭、研修主任などがたぶん担当するという時数が相当増えるのでしょうから、ますます校内研修の重要性がでてくるものと考えられます。授業力量を高めるというそういう指示が出ているということですから、この問題はかなり切実になると思います。

ところで、山梨県では、「山梨県教育研究所」と言いまして、これは行政とは別の団体なんです。退職教員、管理職を全部含めました教員の組織です。ですから、組合ももちろんそこに入っているわけですが、そういう組織がその後ろのほうに、97ページのところに資料が掲げてありますが、横向きで見にくいですが、その右側のほうに「校内研究会をひらき、共に学びませんか」ということで、お茶の水女子大の無藤さん、附属小学校長もしていますが、無藤さんと私と、それから立教大の奈須さんと3人が名前を出して、それに付き合って校内研究会をやろうという学校にエントリーしてもらおうというそういう募集をしました。

実はこれは昨年度、私と京大の藤岡先生の名前で1回実施しております。昨年度は実験的に私の方は甲府市の北新小学校で、それから藤岡先生の場合は、これは身延町でしたか、下山中学校というところで実際にやりまして、これならいけそうだとということで6月に3つこういう形で出ました。今日はそこに来ていただいていますけれども、研究局長をやっている小宮山さんがこういう形で出して募集しまして、名乗りを上げてもらいました。

それに応じたそれぞれ学校がありまして、6月に3つとも無事に研究会を実施いたしました。それが次のページ、これは無藤さんが参加したのですが、それが新聞記事に載っております。こんな調子で3つとも無事に終えまして、そのときに右側にあるような、裏もまだあるんですが、こういうものでアンケートを取りまして、その結果が実はこのきょうに間に合わせるためにも、小宮山先生に頑張ってくださいましてまとめていただきました。

それをちょっとご紹介して終わりたいと思います。その前段として、その次の99ページをご覧ください。この研究所のほうが、実は昨年度までは、「カリキュラムを創り、見直す」というようなことで、授業研究のほかに総合学習が入ってくるということもありまして、カリキュラムづくりについてのいろいろサポートをしていました。そして県内にネットワ

ークがありますので、その代表の方に来てもらって、いろいろな事例を出してもらって、それを事例集として配布するということもやっていました。それで、そういうものを踏まえて、そこに「学校基盤としたカリキュラム開発」の視点からの見直しというようなことでそこにいくつか書いてあります。

そんなことでちょっとアンケートの結果だけ、本当に1分ぐらいしかありませんが、ご紹介して終わりたいと思います。

これは「研究会があることをどのようにして知りましたか」というお問い合わせに対して、1番は「学校への文書から」ということで、それから3番は「研究主任から」ということで、それでほとんどということです。

それから2番目に「参加を決めた理由は何ですか」ということで、そのところに書いてありますが、「授業を見たかったから」とか「協力校の校内研に関心があったから」「研究所の授業研究方法や内容に関心があったから」ということで、「その他」が一番多いんですが、これは「自分の学校の校内研究会だったから」というようなそういう理由でございます。

それから、授業を開いて、つまり校内研と研究所の研究会と合体してやるわけですから、当然校内研ではすまなくて、校内以外の先生たちや研究者が入ってくるわけですね。ですから、そういう意味で校内研を開くということになりますので、校内研を開くことに、あるいは授業を開くことについてどうかということですが、そういうことに積極的に集まるような先生たちですので、これは100%支持していらっしゃいます。

それから、そのほかいろいろな項目があるんですが時間がないので、参加していただいた先生方に役立つかなと思う情報として、「これからの校内研究会で運営上、工夫していきたいことは何でしょうか」ということで、「積極的な参加」「いろいろな立場の、さまざまな考え方、実践例を聞きたい、見たいと思う」「グループごとでの討議時間の保証」うんぬんというようなことで、そこで挙がっているような項目が出ております。

それから最後に、「これからの校内研究会で特に研究上工夫したいことは何でしょうか」ということで、「積極的に参加したい」「授業提供者だけの負担にならないように周りで協力していくこと」「校内研究で行うとなあなあになりがちな部分がどうしてもある」「討議していく中での工夫が必要」「対立型討論をしてみる」とか「全員が学びあったという実感が持てるようになりたい」というような調子でずっと挙がっております。

こんな形で、おそらくきょうお集まりいただいた多数の先生方が、こういう校内研を組織したり、いろいろなさって推進していくようなお立場だと思いますので、多少お役に立つ情報があればというふうに思いました。

それでこういうことを、実は山梨のこの事例を紹介しようというふうに思いました理由は、私がまとめたレジュメの2ページ目のところに、J. Calderheadの論の紹介として書きました。2ページ目の下のほうです。そのところに、英国のスコットランドでは「教

師会」という名称で、いわばこれが医師会や弁護士会に当たるような専門家集団としての組織をつくって、そこで例えば、教師評価をやるわけでけれども、メンターのそういう研修ですとか、それから学校や教師、校長先生の評価などについてのいろいろな基準とかそういうようなことを考えて推進しているということを聞きました。

西之園先生や生田先生のお話ではないんですが、今すぐはそれはできないにしても、やはり教師が専門家であるならば、弁護士会とか医師会に太刀打ちできるような教師会というものを各県ごとになり、市ごとになり、町ごとになり最初につくっていった、最終的には全国組織なり、国際組織でやっていけないかというふうに考えていまして、最終的には「世界教師会」というのをつくれないかなあなんていう夢を持っております。

そんなことでそういう意味でも授業研究というものを、校内研究だけではないんですが、それを開くというような形でサポートしていく組織をつくるのが、この教師会への連結的な役割をするのではないかというふうに思いましてご紹介させていただきました。失礼しました。それでは、生田先生お願いします。

「新しい授業研究」とは

生田 新しい授業研究というのは、あの説明のところではまだよくわからなかったというお話なんですが、そう新しいというわけではありません。今まではどちらかというと、1時間で、そして教師の意図を中心にしてやるようなことがあって、それはそれでよろしいかと思うんですが、もう少しロングランの中で、1時間というよりも、例えば、1單元ぐらいのところで、それを研究の対象にしてみたらどうか。そうすると1時間でやるような授業の記録のやり方とは違う取り方がたぶんあるだろうと。

つまり、マラソンをやるときに、最初の1キロとか、途中の1キロだけを見るんではないと思うんですよね。やはり大きく42.195キロを想定して、そのどのへんで行くのかというところがあると思うんで、授業もたぶんそういう形で見ていくと、最終的にはどういう仕掛けを自分はこの単元でやろうとしたのか。全体を走って、終わった後でどのような力がついたかを説明する。それは説明がある程度できるのではないのかなと。そういう意味での形のものが一つあるかなと。

そういう意味ではネットワークが張られてきたときには、教師が前面に出なくてもというふうな、きょう西之園先生とか野嶋先生がお話したような形が、まだすぐはこないにしても、そういう形の「教える・学ぶ」の設定というのも大きな仕掛けのうちの一つだろうと思います。

それからもう一つは、今のやはりフェイス・ツー・フェイス・コミュニケーションがあるわけですが、自分が何を見、何を感じているか、つまり鏡として映っている自分を見るというのが私は新しい授業研究になっていくんではないか。

今までは自分の鏡を持たなかったのではないのかなと。あるいは鏡に映しているのは子

どもの姿であって、自分を映してはなかったんではないのか。そういう意味では授業研究というのは、やはり自分の映す鏡を何にするのか。そして、その鏡を見て自分を語る。

先ほど奥山先生がお話になったと思うんですが、人の授業を見て、人の授業を自分から批判的に語るのではなくて、人の授業を見せてもらったら、その授業を見た自分を語っていく。それから、隣の人はその人の自分を語る。それぞれが自分を語る中をお互いに共有していく世界で何が見えてくるのか。そういうスタイルを私は新しい授業研究というふうに言ったつもりではあったんですけども。

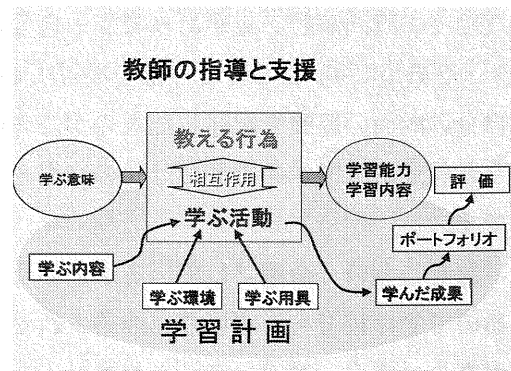
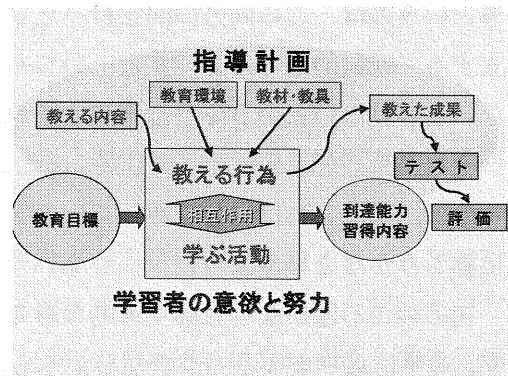
澤本 ありがとうございました。それでは今ちょっと生田先生の中でも出できました「メンタルモデル」という言葉についてのご質問が、先ほどちょっとご紹介しませんでしたがありましたので、西之園先生すみません。スイッチできるでしょうか。

メンタル・モデルの手法と授業開発

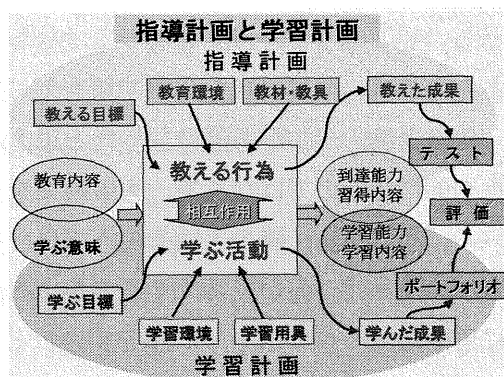
西之園 メンタル・モデルというのは、非常に分厚い本が出ています。ジョンソン・レアーだっただけでしょうか、「メンタル・モデル」という訳本が出ています。それから「メンタル・モデル活用術」という本も出ています。それで、このメンタル・モデルというのは、一応国際的に通用する概念だと思います。そのジョンソン・レアーの「メンタル・モデル」の中に、「イメージ」「命題」「モデル」という3つの段階について書いている部分があります。私がメンタル・モデルというか、こういう図形をいろいろ考えてやっていますのは、先ほどちょっと澤本先生が言われましたように、国際的な教師の経験をどういうふうな形で交流するかということがこの根底にあります。

この図で示せば、なるほど、と納得してくれるものもあるし、まだよくわからないというものもありますが、一応今、英文で書いて、できるだけほかの連中に示しているわけですけども、一つは、対象をどう記述するかということですね。子どもだとか、環境だとか、そういうものは我々の言葉とは関係なしに、そこに実態として存在するわけですし、子どもがいるのですから、それは言語と関係ないですね。どこの国でも共通の中に子どもがおり、机がありという、そういうものをどのように記述するかということが一つです。

もう一つは、教師側の中を見ましたときには判断していますので、その判断命題というのが



あるわけです。これを私は自分の授業設計に使っているモデルなんですけれども、私は学習者にとっての意味というのをまず最初に置いています。それから、それに伴う活動、それから教科内容、環境、最近は用具が非常に大事だと思います。ツールですね。それから、産出だとかいろいろ言われていますが、成果、こういったものを、私の設計のモデルはこれですよ、ということではほかの人に話をしているわけです。



それから、よく子ども主体で、教師は身を引いてということをよく言われますが、私はその考え方は賛成ではないんです。子ども主体と教師主導の両方あるわけですし、その両方をどういうふうにして取り上げていくかということ、これが指導計画です。教師のほうで、教育目標、教える内容、教育環境を整備して、教材・教具を用意して、教える成果をテストで評価する、こういう一つのモデルがあるわけですね。

それから、もう一つは、学習が主体的に進むためには、学習者が意味をとらえていないと動かない。「先生、次に何をすればいいんですか」というようなことですね。ですから、とにかく意味からスタートするというスタイルをとっています。そうしますと、学ぶ内容だとか、学ぶ活動、こういったことがあり、最近ではポートフォリオというのがはやっていますが、ポートフォリオだけを取り上げては仕方ないと思うんです。それで実際の学習指導というのは、この両方の間を行ったり来たりするんで、片一方だけではあり得ない。対立する二元論的な考え方ですと、いつもいつも生徒中心でないといけない、子ども中心でないといけないというふうな形にとられると、学習指導が進まないと思いますね。

それから、先ほども言いましたように、「活動すれども学習せず」という事態が起こりますので、私はこれは自分で使っているメンタル・モデルなんですけど、状況に応じてどちらに動こうかなというように、いつもバランスを考えているわけです。

初めのころはかなり教師主導的な形で枠組みを説明したり、いろいろなことをやらせます。途中になりますともう全然しゃべらなくなり、「さあ、今日はこれをやるよ」と、それだけで1時間済むことがあります。自分の中にある指導のイメージを表現したのがメンタル・モデルです。ここでは一部を挙げておきました。これはたくさんあるんですけども、自分の内面の経験を記述したものがこの命題です。技術というのは判断力過程であるという定義がありますので、私はその立場をとっていますから、判断していく過程が教育技術です。

なぜこういう命題にしているかというと、英語と日本語の翻訳プログラムが進歩しているのですけれども、ずいぶん改善されました。医学だとか、工学、情報という専門用語集がありますが、教育は全くありません。

これを試みている理由は何かという、自動翻訳でして、どこまで英語になるかということは今トライしているんです。こういう形で非常に明解な日本語にすれば、これは英語に訳せるはずですが。クロストランスレーションという方法なんです、これは英語にして、その英語をもう一遍戻したときにどこまで元に戻るかということもあるんですが、いずれにしても、残念ながら教育では、そういう専門用語集の辞書がありません。やはり需要がないんだと思うんですね。一番多いのがやはり医学なんかですね。そういうのはかなり自動翻訳ができます。ここ1~2年で非常に良くなりかなり安くなっていますから広く購入されているのではないかと思います。

教育関係も国際的な枠組みを考えていこうとすると、やはり明解な日本語に書く、あるいは図式表示するというようなことで使っているのです。ですから、メンタル・モデルにつきましてもそういう本がございますので、自分の中にどういうふうな形で授業というのがイメージされるのか、イメージから始めましょうということでイラストがたくさんありまして、それでこういうイラストを使って一番最初のことを記述してもらったところからスタートして、だんだん実際の事象との対応関係をとって行って、そのときに自分は何をするのかということを命題として表現するという一つのプロセスです。

モデルというのは、対象と私たちが考えることとの対応関係をつけていくことですので、そういった意味で使っております。

澤本 ありがとうございます。それでは、杉浦先生からお願いいたします。生田先生の鏡の一つとしての目標分析と述べられましたが、生田先生の鏡とは違うように思うのですが、どうでしょうか。

授業の質を高める目標分析

杉浦 もう一つ、先ほど奥山先生のもありましたね。奥山先生、先ほど学習カルテの問題をちょっと先に、今、先生からお話があったので。

学習カルテは、私も附属のときにやったんですけども、ポートフォリオもそうなんですけれども、たくさん評価資料を集めるということが必ずしもいいことではなかったのです。技術的にデータベース化するのが非常に難しかったので、それは先ほど西之園先生が言ったように、コンピュータ等でうまく処理ができるようにすればまた可能なのかもしれません。実際には私たち教師は、はやりのポートフォリオ等についても、学習ノートで十分やってきていたんだと私は思っているんですね。

子どもの学習ノートを見て、子どもの表れにコメントしたり指導メモをしているわけでしょう。そして、そのノート書きがずっとたまっているわけですから。自分の中で、それを見ればまたわかるというふうになっていると思っているんですね。だから、普通の授業授業の中でそれを大事にされていく、そういう可能な形を考えられたらどうかなと一つ思っています。

もう一つの質問については、生田先生のご趣旨とは違っているかもしれませんが、自分で授業研究をやる時には必ず視座が必要であると思っているということです。

要するに、先生方が自分の持っている普通の授業の中で経験された良かった点、まずい点、いろいろな点をそれぞれお持ちになろうと思っているんですけども、それ自身が何らかの視座を持たないかぎり、忘れ去られてしまうものであろうと思っているんです。

その視座を明確にするものは一体なんだろうかというときに、私は目標分析を提案したいということです。そして、それは生田先生のこの言葉を借りれば、非常に科学的に自分の授業を対象化し、分析可能であるし、今後の改善にもつながると。そして、それを同時に考えることで共有化できるものであろう、ということで私は使わせてもらったのです。その中で生田先生は「オン・ゴーイング法」による鏡というものを提案されていることだと私は理解をしています。

それから、絶対評価のことについてもお話がありましたが、絶対評価と評定の関係で説明があったと思うんですけども、評定自身は何らかの外へ示すために、一つの止まった時点の評価を総括して示すわけですね、制度的に必要に迫られて、待つて止まった時点の形を子どもの今の表れとして示すわけであります。今私たちが考えている評価というのは、次の授業に生かされる、今後に生かされるものとしての評価ですので、ちょっと立場が違うのではないかなと思っています。

ただし、絶対評価についてどうするかということについては、今、非常に議論されている中ですが、それぞれの学校の中でまず子どもとの実態に応じながら一旦つくられるということがまず大事ではないかなと思っています。そして、それが今、各県の中で、私どもの静岡県の場合でもそうですが、県自身で一つの規準モデルをつくり出していますので、その規準と照らし合わせながら、各学校で自分の学校の評価を見直しをしていくことではないかなと思っていますし、そもそも絶対評価と言われても、それがもう決定された、これ自身で固定した評価というのはあり得ないんだと思っているんです。

目標分析にしても、一つの目標分析がこうであるという、パターン化されたものをお示しするのではなくて、常に教師側がその日々の授業の実践的な振り返りの中から、より精度が高まる評価がなされていくんだと思っているんです。目標分析についても、それをなすための一つのツールでもあると私は思っております。十分説明にならなかったかもしれませんが、以上でございます。

澤本 ありがとうございます。今のことについては、野嶋先生にもお問い合わせがいますので、野嶋先生、お願いいたします。

評価と評定の違い

野嶋 絶対評価という言葉は、日本だけで使っている言葉なんですよ。テストの測定

の言葉で言うと、たぶん「クライテリオン・リファレンスト・メジャメント」という言葉の翻訳がそれだと思うんですけども、そのクライテリオンを教育目標と訳しましょうというのは、平凡社から「新教育の辞典」が出されたときに、そこに項目として立てられているクライテリオン・リファレンスト・メジャメントという言葉で「目標に準拠したテスト」という形で初めて載せました。私と池田央先生で相談して用語の統一を図ったんですけども、このクライテリオンというのはそのまま訳せば基準ですが、その基準の本当の意味は教育目標だろうということから、教育目標に準拠した測定ということになります。

ブリティッシュ・カウンセルに、ジェンキンスさんという、今はいらっしゃらないかもしれないんですけども、日本に10年近くいらっしゃったイギリス人のお役人がいらっしゃったんですけども、その方からイギリスのシラバスを改定したときに、何十年ぶりに改定したらしいんですけども、その数学に関するその表を見せていただいたことがあるんです。非常に理にかなった記述の仕方をしていました。

すなわち、どういうことかと言うと、教育目標の記述というのは、従来、指導要領に書かれている教育目標の記述では使い物にならないんですね。教育目標になるということは、教育目標になる形の教育の目標の記述の仕方をしなければいけないんです。イギリスではそのリストがきちっと国家レベルで提供されているんです。

これは私、文科省のやり方をいつも不思議に思うんですけども、なぜそういう基準を示さないでいて現場にやれと言うのかなあと思うんです。これはやはり善意に解釈すれば、とにかくつくってみなさいよと。自分たちでそれをやる技量は身につけなければいけないんだというそういう親心からやれというのならわかるんですけども、短い期間の中でそれをしなさいというときには大変だなあと。

ご質問の趣旨は、評定とどう違うのかということで、評定という言葉は、たぶん私が読んだ古い本ですと、「評定と評価」という本が、続有恒さんという先生が、まだご存命のころに書かれた本がありますが、そこにははっきりと評定という言葉の定義をされています。

評価というのは、基本的には基準があって、そして改善情報をフィードバックできるようなそういう性質のものであると理解しております。これに対して評定とは美人コンテストのようなもので集団の中で順位づけするようなものだと思います。ぜひ絶対評価と評定という言葉で、その違いとかそういうことをご心配ならば、続先生のその本をお読みになって下さい。図書館で探せば必ずあると思います。僕はこれは名著だと思いますが、非常に早い時期に評価というところに注目をされた先生です。名古屋大学の教育学部の礎を築かれた方です。ぜひごらんになっていただけたらと思います。

澤本 ありがとうございます。ご存じだとは思いますが、野嶋先生は、そちらの評価研究のほうでは非常に長い長いキャリアをお持ちでいらっしゃいますので、貴重なご意見ありがとうございます。さて、お待たせいたしました。奥山先生お願いいたします。

保育の軌跡をたどる、暗黙知を語る

奥山 杉浦先生の「膨大な資料は役に立たないのでは」というお話なんですけれども、確かに幼稚園でもいろいろ研究しておりますと膨大な資料ができて、どないするんや、というときがよくあって、むだな資料がいっぱいできてまいりました。それは何度も経験いたしました。

結局、膨大な資料をつくって、それをきちっと整理をするという、その整理する視点がどこにあるかということだと考えます。いわゆる研究の方向性をどこに持つかということがはっきりしていないと、整理できないことになります。

それで思いますのは、研究する前から項目を、こんなようなのを書こうよとか、ここをこういうように書こうよとか決めてしまうと、これは失敗します。やっていきながら、それぞれの教師が必要だと考えて出してきた項目にしたがって、決めていくことが大切だと考えています。先ほどの話の中でも内容であるとか、「活動の想定」であるとか、「活動想定の理由」とかいろいろとありましたが、そういう項目をそれぞれの教師が出していきながら、じゃあ、何にどう活用できるの、この研究にどう必要なのということを授業研究の度をきちっと自分で出していく。出して、それをみんなで話し合って共有化していく、そういうことがすごく大事なんではないかなと思います。

そのことで自分を客観視できるということ、そして、ずっと書いてきたことで、自分自身の保育のあり方の軌跡をずっとたどれるということもあります。でき上がったものを、残すことが大事なのではなくて、書くことが大事だと思います。書くことで意識化する。意識化することで、次にきっちり振り返れるということになりますので、そこが大事だと思います。

次にもう一つの質問、教育観や暗黙知のことです。ちょっとだけよろしいでしょうか。教育観が変わると価値観が変わりますよね。価値観が変わったら、必ず子どもの見方が変わります。これはもう確かだと思います。これはよくご存じだと思います。

もう一つ暗黙知ですが、幼稚園の教師というのは、どちらかという徒弟制度的なところがあります。子どもが好きにやっていることを一人ずつきっちり見てやるわけですから、よほどベテランでないとできないというのは確かです。それをベテランでないと見るができないと言わずに、若い人でもやれるような技術や方法があれば、それを出したい、それが暗黙知として、引き出せれば、若い人にも生きていくというふうに考えてやっております。以上です。

授業研究をなぜするのか

澤本 ありがとうございます。今の実践知や暗黙知のこととかかわって、ここから先は私の個人的な解釈ですが、授業研究をなぜするのかということの理由の一つに、これは

澤本の考えです。

こういうふうにとらえなんですね。つまり、実践知というもの、プラクティカル・ナレッジといって、従来の教育はこういうふうにすればうまくいくみたいな、いわゆる言葉でただ語られる知識ではなくて、こういう経験とかそういうものを踏まえて、また理論も検討して得られたそういう知識であるわけです。物知りというような意味で、日本では儒教的なとらえで知識を非常に数で数えられるようなもので認識するという伝統があるので、知識というと非常に軽く感じられてしまうんですが、そうではなくて、知恵というようなものまでも包摂した広い意味での知識、人間性に影響を与える知識ですね。そういうものとしてとらえたときの実践知ですが、この実践知のほとんどは言語化されたり、意識化されていないというふうに私は考えています。

ですから、先生方がいろいろ語る、例えば、初任者が来たときに、こうするもんだよ、とか教えますね。そういうふうにして言語化して語られる、その概念化され、言語化されている、今、西之園先生が一生懸命書き出して命題化しているとおっしゃいましたが、そういうものは西之園先生が持っていられる実践知のうちのごく一部であると。あとはご本人も意識しているかどうかわからない水面下のものではないかというふうに、特に現場の先生たちの研究を一緒にして考えているわけです。

それは経験によって蓄積されたものが多いのではないかと考えます。先生は自覚していないけれども、例えば、子どもが窓から飛び出しそうになるほど乗り出しているときに、教室の戸をがらっと開けて入った瞬間にどうするかなんていうのは、まさにその場にに応じて先生方は体が反射的に動いているわけですね。そのときどうしようかと、言葉で考えて決めているわけではなくて、もうすでにそのとき体が動いていなければ教師としてはだめなわけです。

そういう行動化する知恵ですね、それが身体知であると思います。ですから、受け入れ方、子どもの受け入れ方も、その子の対応に即して体がもう反応しているというのが教師が持っている身体知であろうと思いますが、それはその先生自身も意識して使っているかどうかは別の問題です。意識していればこの水面上に出てくるわけですが、意識していないのは水面下にあるわけですね。

そういうもののほかに、今出てきました、その言葉にも何もならないし、意識もしていないし、あるかどうか分からないというのが暗黙知ですから、そういうものが非常にたくさんあって、私の場合は、授業リフレクションという振り返りの研究をするわけですが、先生方の授業をビデオで撮らせてもらったり、いろいろなデータを取らせていただいて、先生方にご自身で自分の授業はどうかということを、そのデータを先生に戻して見ていただくというものです。「ああ、私ってこんなことしてたんですね。」「でも、それはあの子たちにいい意味だったんですね」と気づいていく、そのことがこの水面下の言語化されていないさまざまな実践知が言語化される、概念化されていくということです。そのために

今、奥山先生の言われたような記述することが大事というのは、そういうふうにして語る、あるいは命題化する。命題化するという場合はそれをもっと洗練しなくてははいけませんので、そういうような形で洗練していくことによって知識とか知恵というものを先生方の間で、それが生じてきた文脈を確認し合いながら共有したり、あるいは同化したり、異化したりしていくということを研究の大事な役割というふうにとらえたものです。それで、ちょっと補足的に説明させていただきました。

以上、3時間にわたりまして、大変長い時間でしたけれども、先生方にいろいろご提案いただき、またご質問にも一部ではありますが、なるべくたくさんお答えするように心がけてまいりました。時間の配分などバランスを欠いていたり、十分お答えできなかった点につきましては司会者の不手際でございます。お許しいただければありがたいと思います。

それでは、提案してくださった先生方に拍手をもって、また質問してくださった先生方にも感謝を込めて終わりたいと思います。先生方、ご協力ありがとうございました。

オンデマンド型 Web 教材を付加した対面授業の開発と評価(1)

-学習環境と Web 教材の利用の様態-

The Development and Evaluation of Face-To-Face Class Lesson
with On-Demand Web Based Learning Materials

○宮奈 剛*・黒田 知紗*・岸 俊行*・野嶋 栄一郎**

MIYANA Go・KURODA Chisa・KISHI Toshiyuki・NOJIMA Eiichiro

*早稲田大学大学院人間科学研究科, **早稲田大学人間科学部

*Graduate School of Human Sciences, Waseda University,

**School of Human Sciences, Waseda University

[概要] 本研究は、大学教育における講義型授業とオンデマンド型 Web 教材を混合させた授業の開発および実践から得た知見による、コンピュータネットワークを利用した教育活動の提案である。

[キーワード] インターネット Web 利用 システム開発 教育ソフトウェア開発 CAI 自己学習力

1. はじめに

コンピュータネットワークを利用したオンデマンド型 Web-Learning は、試行段階から実践段階に入りつつある。大学教育においては、教育の質をより高いものにするための様々な方策が取りざたされてきている。現在の大学の講義形式においても、遠隔学習が高まりを見せ、とりわけコンピュータネットワークを介した学習方式が利用されている。また、対面講義の中に組み入れられていることもある。

対面講義にオンデマンド型の学習方式を付加することによって、はたして教育の質は高まるのであろうか。それ以前に一般的に流通可能と考えられるのであろうか。そのために必要な環境条件とは何であろうか。また、環境整備がなされたとして、どのような授業が実現可能であろうか。

2. 目的

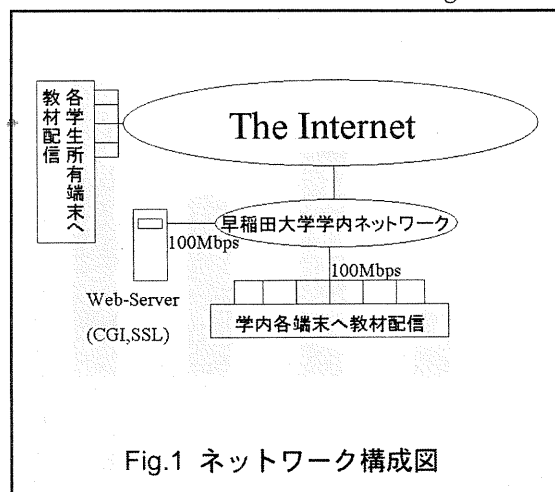
(1) オンデマンド型の学習方式が普及するために必要な情報環境の技術を検討し、流通可能なソフトウェア群を開発、デザインする。

(2) 更に、そのようなソフトウェア群を用いて開発したオンデマンド型学習教材が有効に機能する授業のあり方について検討を加える。

3. 方法

(1) 実験内容

本実験は、2002 年度早稲田大学人間科学部人間健康科学科講義科目「教育デザイン論」の授業の中で行われた。講義を担当する教員が 1 名と授業アシスタント(TA)が 2 名、従来の大学の講義スタイルである対面授業を行いながら、授業と並行して受講者が見たい時にはいつでも閲覧できる Web-Site を設置し、その中で講義の予習および復習教材を前年度の同授業における教授者の発話プロトコルとプレゼンテーション画像を用意した。同サイトには教授者と TA と受講者のみが閲覧出来るようにアクセス制限を設け、Secure Socket Layer(SSL)による暗号化を施し外部からの不正な利用を行えないようにした(Fig. 1)。



また、Common Gateway Interface(CGI)プログラムを設置して、講義の中で提出を求められ、受講者から提出された小レポートは同じWeb-Site上に(公開/非公開を自身で選択できる形式で)公開された。また、掲示板機能を設けて前記のレポートに対するコメントや授業における質問を、受講している他者が質問できる形態を取った。

(2) 被験者

受講者は登録段階で50名である。なお、この講義を受講する前提条件として、同学科2年生以上であり既に必修の「情報処理Ⅰ」の履修が済んでいることが求められた。

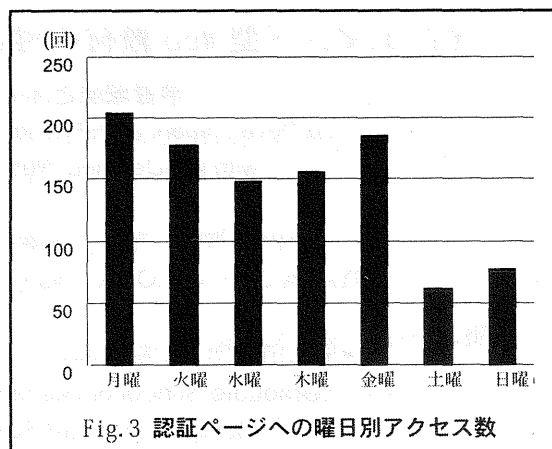
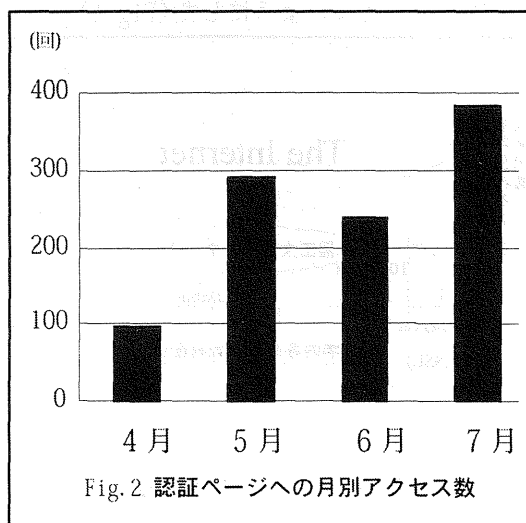
4. 結果

対面授業における出席者は毎回20名前後であった。一方で、オンデマンド型Web教材でレポートを提出した学生は1回目と2回目が34名、3回目が30名、4回目が34名であった。また、学期末課題レポートの提出は37名であった。

認証ページへの月別アクセス数のグラフをFig.2に、認証ページへの曜日別アクセス数のグラフをFig.3に示しておく。

Fig.2からは、徐々に認証ページへのアクセス数の増加を確認できる。

Fig.3は、対面授業が毎週月曜日2限に行われ、通常金曜日締切のレポートが多いことから、Web教材の参照とレポート提出のためにアクセス数が月曜から金曜に集中している。



5. 考察

今回の授業では、出席を取ることを前提とせず、Web-Siteの利用状況や小レポートの提出状況を学習活動と位置づけて評価を行うことを前提としていたことから、Web-Siteの閲覧を授業の代替とみなした学生が10人前後存在していたことが確認できる。このような授業方式の今後に残す課題の一つといえる。

7月のアクセス数増加は、教授者やTAからの返信の効果が後半に浸透してきたことと期末課題レポートのために参照する回数が増加したことによる。

予習や復習や課題を行うときに、教育目標などの情報が付加されることが望ましい。なぜなら、Fig.2からも明らかなように、Web教材を参照する度合いは少なくない。

教授者と学習者の双方が情報の伝達を行うには、互いに知らない者同士のコミュニケーションであるため、試行期間を数回設けてから実践に移すことが望ましい。

対面授業は同期型の一斉授業となり、双方向の情報の伝達が行いにくい、それを補う形で非同期のオンデマンド型学習支援システムが存在することは、学習者にとってメリットが大きい。

参考文献

- [1] 菅井勝雄, 赤堀侃司, 野嶋栄一郎 (2002) 情報教育論: 教育工学のアプローチ 放送大学教育振興会 東京
- [2] 教育システム情報学会 (2001) 教育システム情報ハンドブック 実教出版 東京

オンデマンド型 Web 教材を付加した対面授業の開発と評価(2)

-授業の様態と評価-

The Development and Evaluation of Face-To-Face Class Lesson
with On-Demand Web Based Learning Materials
-Model of Instruction and Evaluation-

○黒田 知紗*・宮奈 剛*・岸 俊行*・野嶋 栄一郎**

KURODA Chisa*・MIYANA Go*・KISHI Toshiyuki*・NOJIMA Eiichiro**

*早稲田大学大学院人間科学研究科, **早稲田大学人間科学部

*Graduate School of Human Sciences, Waseda University,

**School of Human Sciences, Waseda University

[概要] オンデマンド型 Web 教材を従来の講義型授業のバックボーンに利用することによって、伝統的な講義形式の授業が双方向性を強化し、かつ、学習者の講義内容に対する思考の広がりや深まりを獲得する可能性が大であることを確認した。

[キーワード] インターネット Web 利用 システム開発 教育ソフトウェア開発 CAI 自己学習力

[はじめに]

大学における教育方法改善の機運は、特に IT 関連技術の教育現場への導入によって急速な高まりを示している。ここでは、本来は遠隔教育のために準備された、授業アーカイブを、オンキャンパスにおける講義型授業のバックボーンとして利用することによって、伝統的な講義型授業がどのような変容をしたか、学習者の学習への参加の様態と共に考察する。

[授業の概要]

早稲田大学人間科学部 2002 年度前期「教育デザイン論」では、Instructional Design の方法論について、講義、演習、課題、質疑応答を含んだ授業を行った。この授業には毎週 1 コマ(90 分)の対面授業を中心とし、自己学

習の材料としてこの授業専用を用意したサイト上にオンデマンド型 Web 教材が提供されている。

このオンデマンド型 Web 教材には、前年度実施された授業のテキストベースのアーカイブを用いた。また、最終レポートを除く 4 回の課題提出はこのサイト上に用いたフォームから送信する形式で行い、その課題をサイト上で公開するか否かを自由に選択させた。BBS は自由に投稿することができるよう、特に使用目的を限定しなかった。

なお、この授業は人間科学部人間健康科学科 2 年生以上に配当されており、履修者全員が 1 年次に情報処理 I を履修済みであるため、コンピュータの基本操作、Web ブラウザの利用方法などは習得していることを前提とした。

日付	回数	授業形態	内容	課題(フォーム利用によるレポート)
4月15日(月)	第1回	講義	イントロダクション	
4月22日(月)	第2回	講義	ニーズアセスメント	No.1 大学教育と学習者特性
5月13日(月)	第3回	講義	学習者特性	
5月20日(月)	第4回	講義	タスクアナリシス 教育目標	No.2 分数の割り算の意味
5月27日(月)	第5回	講義	教育目標の記述	
6月3日(月)	第6回	講義	分数の割り算	
6月10日(月)	第7回	講義	分数の割り算	No.3 教育の技術はサイエンスかアートか?
6月24日(月)	第8回	講義 演習	教育目標の記述・タスクアナリシス	
7月1日(月)	第9回	講義 講評	シーケンシング 教育の技術	No.4 分数の割り算とガニエのタスクアナリシス
7月8日(月)	第10回	講義	意味理解を重視した算数教育	
7月15日(月)	第11回	講義	教授ストラテジー(遠隔教育のビデオ視聴と解説)	
7月22日(月)	第12回	講義	教育評価(コンピュータベーステストのビデオ視聴と解説)	

表-1. 授業の様態

[授業の様態と評価]

「教育デザイン論」という授業は従来、「教育プログラムをどうデザインするか」という発想のもとに編成されたカリキュラムであり、1)ニーズアナリシス、2)学習者特性、3)タスクアナリシス、4)教育目標、5)シーケンシング、6)教授ストラテジー、7)教授メッセージのデザイン、8)教育評価の各章につき、講義中心の授業を展開してきた。各章は、それぞれ量的にも豊富であり、多くは、技法、もしくは、技術論に近く、したがって必然的に解説が主体となる授業であった。教育学部の必修授業としての位置付けならばまだしも、教員免許を取得することが目的となることの少ない人間科学部においては、教育を広い意味での問題解決の手段として位置付け、「教育プログラムのデザイン手法」を解説するというスタンスをこの授業ではとっていた。

学習者の高い動機づけが、必ずしも期待できない環境において、「技法の解説」に近い内容の授業を展開していくためには、この授業のもつ、教育的意義やメタ的な部分に対する理解や関心をどうしても呼び起こす必要性があった。技法的な内容を解説しながらメタ的な部分に関心をもってもらうという困難度の高い授業展開が必要とされた。

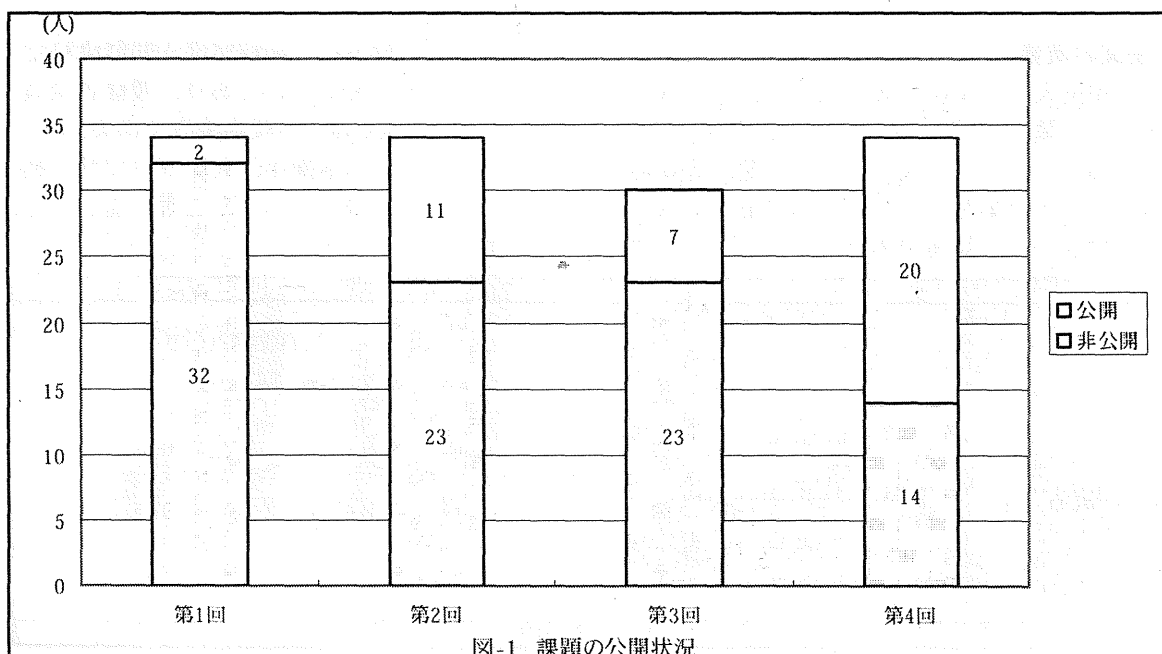
そのための解決策としての一計が、通常の対面型授業に授業アーカイブをバックボーン

の環境として用意することによって学習しやすい環境を用意し、かつ、BBS 機能を利用して、学習者からの意見収集をやりやすい環境を用意し、かつ、その意見を授業に反映させるというものであった。その結果は表-1の授業の様態と図1、課題に対する回答の公開に示されている。

以下に結果の概略を述べる。

1)従来の講義型の授業では、教育デザインの技法を解説する事に多くの比重がかかり、双方向のコミュニケーションに注意を払うより、より解説することに時間が割かれたが、今回のオンデマンド型 Web 教材を配備した授業においては双方向とは言えないまでも学習者の反応を収集し、その結果を授業に反映するという意図は実現できた。表-1における講評は、このような従来にない授業活動を示している。

2)BBS を利用した学習者の投稿は公開の許可を常に求められるが、図-1からも明らかにように、最初の段階では、自己の内容を公開することに大部分の学習者が抵抗を示していたが、徐々に公開性を増し、最終段階では、約 60%が自己の投稿内容の公開を快諾していた。講義型の授業が開かれた授業に変化していった一側面を示している。



補章 教育実践における技術とその研究

西之園晴夫

はじめに

この報告は、平成 14 年 12 月 1 日に佛教大学を会場として開催された日本教育実践学会第 5 回研究大会におけるシンポジウム「教育実践研究における知とは何か」において、

「教育技術の視点から」として発表したものに加筆修正したものであることを最初に断っておきたい。与えられたテーマは「教育における技術学とは」であったが、筆者はなお教育技術の研究途上にあり、現在の研究が技術学としての条件を満たしているのかどうかは不明であるので、あえて技術学ではなく技術とした。また、技術学とするとさまざまな視点から検討する必要があるが、本報告は教育技術についての学問を形成することが目的ではなく、大学が当面している授業改革における教育技術を、具体的な事例を通じて問うこととした。その理由は、大学での教育技術の研究といいながらも、これまでは義務教育における実践を研究対象にするか、あるいは文献を精査して論じることが多かった。しかし、ここでは筆者が実際に大学での多人数授業のために教育技術を開発しているので、その立場からの考察が具体的に有益であろうと考える。

佛教大学における授業では、私学としての経営上の理由から多人数教育を廃止することはできない。4 年前から佛教大学で教育方法学の授業を担当することとなったが、多人数教育における教育技術は持ち合わせていなかった。とくに 2000 年度秋期の授業では、金曜日の 5 時間目に 228 名の受講者に対して授業を実施しなければならなかった。固定机と固定椅子の並ぶ大講義室での授業で、90 パーセント以上の出席率を確保し、授業中に一睡もすることがないという目標を設定したが、そのために参照できる枠組みや知見は、教育方法学の教科書には書かれていない。このことは、わが国の教育の実態を直視したとき、教育方法学の研究の後進性を物語るものであろう。まったく役に立たない輸入教育方法学というのが実感である。教育研究ではいまなお文献研究が重視されているが、わが国の高等教育が当面している多人数教育の問題は、文献には記述されていない現実の教育問題である。そこで大学において実践できる教育技術の開発を試みることにした。

われわれは現場の問題を解決するために基礎研究をしたとしても、それを応用する時点でその問題はすでにつぎの状態に変化している。あるいは理論と実践という二分法もインターネットの出現と大量のデータベースへのアクセスと高度の情報技術によって意味のないものになっている。高度の情報通信技術をもった実践者は従来の研究者の能力を凌駕するものになっている。このような状況での教育技術とは何かを検討する。

実践知としての教育技術

教育者は日常的な活動として、目標の実現に向けて教育実践しており、そこには教育技術が欠かせない。教師の目指す教育目標であれ、学習者が実現したいと願う学習目標であれ、学校教育、大学教育あるいは社会教育においても目標の実現を目指して授業が実施されており、効果的な技術が求められている。特に教師に求められる教育技術は、理論から演繹的に導かれることは少なく、多くは経験的に体得されているのが実態である。教育実践は日常的な活動であるので、科学的知見を追究するための実験的研究とは異なり、綿密な研究計画を立案することは難しい。従来の科学研究の方法論は、要因の操作によって科学的知見を追及するという構造であるが、この枠組みは教育技術の研究にはなじまない。複雑な事態に即応的あるいは局所的に対処しているのが日常の授業であるが、このような実態における研究方法論が従来はあまり問題にされてこなかった。しかし、情報技術の進歩にともなって、臨場的な意思決定の場面を録音あるいは録画によってデータ化することが可能になっており、そのデータを分析することができる。教師の内言もつぶやきを録音することが可能であり、それを分析して教師の意思決定を研究することもできる(西之園ほか、1987)。

カリキュラム開発や教材開発に大学が参加して大規模に開発される欧米諸国とは異なっており、わが国では小学校から高校まで国主導のカリキュラムしか存在せず、大学での研究との間に大きなギャップが存在し、大規模な開発をするときの技術が発達してこなかった。その反面、個人の経験レベルでの教育技術についての意識は高く、これまでも優れた教育実践は存在するが、それが大学での教育方法学の授業の改善に反映しているとはいえない。優れた教育実践家の経験がただちに大人数の学生の指導に有効であるとは限らないからである。大学教育における授業研究は、大学の研究者によって行われる以外に方法はない。さらに技術的な経験を知識化するための枠組みが明らかではないので、教育技術の構造についての研究がまだ進んでいないために、大学の授業で教育技術を教育することが困難である。

経験的な教育技術では、最初は合理性を意識して行動するとしても、その行動が目標の実現に適ったものであると認識され反復されると、しだいに無意識のうちに行動するようになる。そうなる教育技術としてとくに意識されることは少なくなり、個人的な経験として蓄積されていく。無意識に実行されているこのような行動の背後に、教育技術は隠された実践知として蓄積され

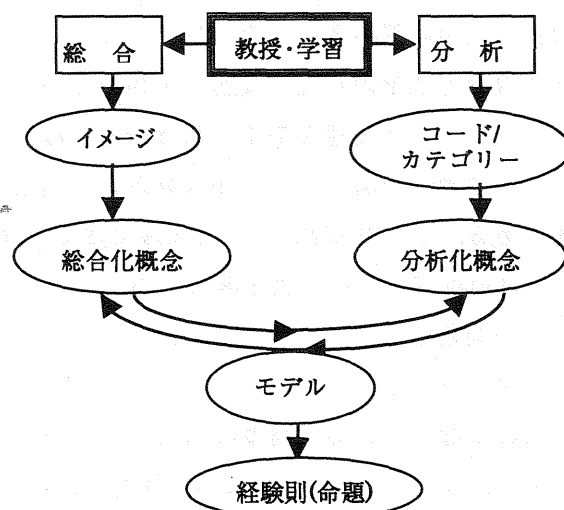
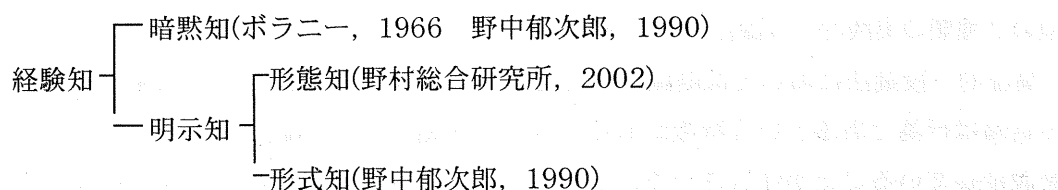


図1 モデルと経験則を導出する手続

ていると想定することができる。このとき教育技術を研究するにあたっては、3つの方向が示唆される。その第1は経験豊かな教師の行動をその内言を含めて分析的に研究することである。これは従来から実践的授業研究あるいは教師研究として研究されてきている。第2は授業そのものを記録しそれを分析的に研究することによって知見を得ようとするもので、授業の科学的な研究として実施されてきた。第3は新しい授業や教材などを開発するときに意識的に活動している段階、とくに授業設計をしている段階で、その過程を記録する方法である。

図1は教育技術の実践的研究において採用している手順を示している。自分の授業を研究するときには、総合すなわち設計の側面からのアプローチと、実施された授業を分析的に研究するアプローチとがある。

授業設計のときにはイメージから出発して概念からモデルへと進むことができるが、このアプローチだけでは観念的な理念に偏りがちであり、授業の実態に迫ることは困難である。この段階ではイメージあるいは図形を多用しているが、これは設計者の経験知を表現するのに図形が適しているからである。そこで経験知をつぎのように区分する。



ここで、熟練者は多くの暗黙知をもっているが、これは外部に表現することが困難な知であり、従来、見習制度のような方式で継承されていた。それに対して外部に表明された知識が明示知であるが、これをさらに形態知と形式知に区分する。形態知は最近の記号学の発達と情報技術、なかでもユビキタス情報技術の発達によって知識の伝達にますます重要性が増すと考えられている。図形、記号、画像、映像などを用いて、言語や数式で伝達できないような知識が伝達できるようになっている。

一方、分析の側面からアプローチをするときは、授業過程あるいは指導過程を記録し、コード化とカテゴリー化を経て分析概念を明らかにしながらモデル化へと進む。しかし実際には記録の分析から概念化、さらにそれから直ちに授業設計にも適用できるモデルを作成することは困難であり、設計あるいは指導技術の側面からも考察することが必要である。モデルは授業の実態を反映したものであることが必須条件であるが、前述の両側面からのアプローチに慣れれば設計段階においてもモデルとして記述することができる。そのときの判断過程を命題すなわち経験則として書き出すことは、反復練習してその要領を会得すれば可能である。大学の多人数教育として知識創造科目を開発するときに、このような手続きを経て記述されたモデルならびに経験則が文末の資料に例示されているが、これらのモデルならびに経験則が教育技術の一側面を表現していると想定している。

実践知の構造

日常の授業では教育技術が大きな役割を果たしているが、教育技術は初期の段階で意識されているものの、やがては暗黙知として沈潜していく。設計段階や実施段階で初めて適用するとき、教育技術は実践知として意識されており、それまでの経験則を参照しながら推論して新しい命題を展開しているとみなせる。推論の代表的なものとしてアリストテレスのニコマコス倫理学に端を発した論証的三段論法と実践的三段論法とがあるが、このう

ちの実践的三段論法はその後アンスコム(1975)や黒田亘(1992)らによって検討されている。とくに実践的三段論法についてはアリストテレスがニコマコス倫理学(1144a)で短かく記述しているだけであるが、黒田亘はこれを表1のように規範事例型と目的－手段関連型の2種類の実践的三段論法として例示している。

論証的三段論法においては結論として導かれるのは知識であるが、実践的三段論法による結論は行為であるという特徴がある。さらに規範事例型の論法では、大前提として規範を設定していることが注目される。したがって規範事例型あるいは目的－手段関連型の行為が教育技術として現れるものと考えられる。このときの命題の導出が可能であるならば、設計可能あるいは予測可能であることになり、そのためには因果性が前提となる。具体的な教育方法学の授業で適用している命題について上記の実践的三段論法を例示すると表2

表1 実践的三段論法

1 規範事例型	
大前提	・乾燥した食物はすべての人間が食べるべきものである。
小前提	・これは乾燥した食物であり、私は人間である。
結論	・私がこれを食べる。(行為)
2 目的－手段関連型	
－	私は身にまとうものがほしい。
－	コートは身にまとうものである。
－	私はコートがほしい。
－	私は自分の欲するものをみずからつくるべきである。
－	私はコートがほしい。
結論	・私はコートをつくる。(行為)

表2 授業の命題による実践的三段論法

共に学ぶためには学びを開くことが望ましい
学びを開くとはお互いに批判することを受け入れることである
お互いに批判を受け入れるとは批判されることに反感をもたないことである
批判されて反感をもたないためには自分の無知を自覚する必要がある
自己の無知を自覚するためには、自分が知らないことやできないことを他人に知らせることが効果的である
したがって共に学ぶためには自分が知らないことやできないことを他人に知らせることが効果的である。

のようになるだろう。実証的な研究として従来の授業研究では授業実施後に記録を分析していたのに対して、ここでは目的あるいは規範から経験則を連ねながら行為を導くための推論として展開されている。なお、ここでの行為を技術であると見なすならば、技術は「もっと他に在りうるもの」が特徴であるから、もっと異なった展開も可能である。展開の過程で信頼できる経験則を適用することができるならば、行為によって目的あるいは規範が実現される確率が高いとみなしてよい。

論理的推論において実証的に検討される場合には、結論の真偽が問題になるが、実践的推論では結論が行為となるので、その行為の結果としては成功か失敗かが問題になる。一方、教育においては価値に基づく志向性が重要であるが、この志向性と因果性とは統一できることが主張されている（黒田，1992）。

授業研究の原理と方向性

現在の私の授業研究で設定している基本原理はつぎのようなものである。

すべて国民は、その能力に応じてひとしく学習する権利を有する。

この基本原理は、教育を受ける権利を規定している憲法 26 条の「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じてひとしく教育を受ける権利を有する」の規定とユネスコの 1985 年の第四回成人教育世界会議での学習権に関する宣言を参照している。教育方法学の授業でこの原理を実現するためには、これをさらに具体的に展開してつぎのように規定することができる。

教育方法学の受講者は、その能力に応じて、ひとしく教育方法について学習する権利を有する。

この命題を実現するために因果律に基づく一連の行為を導くことができるかどうかの研究の関心事であるが、この場合に先の実践的三段論法ならびに論理的展開によって実現できるかどうか課題である。この場合に論理の展開は章末にも示しているような経験則による説明命題ならびに判断命題で構成することを目指している。そのことが具体的な授業における教育技術であると考えているが、現状ではこの命題を実現するための教育技術の構造はまだほとんど明らかでない。

学習が主体的になるためには、学習についての内発的動機を形成する必要がある、しかも学校や大学などで組織的に実行できるためには、学習が社会的に意義のあるものである必要がある。そこで教育工学が研究され始めた当初、1973 年の日本教育心理学会のシンポジウムで提起した表 3 のような北川敏男(1969)の情報空間の枠組みを想起し、変換、方略、学習、発想、柔軟性、創造などを指標とした創造空間における教育システムが可能であるかどうかを検討することとした。チーム学習と個人学習とを組み合わせることによって、多人数教育であっても学生はきわめて積極的に学習に参加することが認められ、自分独自の考え方を発表することを通じてさらに発展させようとする機運が観察される。さらにチーム学習を円滑に進めるためにつぎの 5 つの規範を設けている。

自律、協働、貢献、責任、敬意

チーム学習と個人学習を有機的に統合することと、学生自身による学習管理とを可能にするためにケータイも含めたシステムを開発し使用しているが、このことは従来の講義や演習とは別に、多人数の状況において知識を創造するような授業を開発することが可能であることを示唆している。このような授業を開発するためには、高度の専門的技術が要求

されるが、それは科学的知見の一方向的な適用ではなく、実践を重ねながら知見を導くことが重要であり、経験知を導き出せる能力が求められる。

教育実践は、制約のある状況で実施されるのが普通である。制約のないところでは高度の技術は要求されないが、教育にはさまざまな制約があるので高度の教育技術が要求される。その制約内でどこまで実現できるかは教育技術の問題であるが、一方、

実現の可能性を拡大してくれているのが情報通信技術である。情報通信技術は学習者にとって重要であるが、それ以上に設計や分析には欠かせない用具であり、教育研究者や教育実践者にとっては不可欠の技術である。すなわち情報通信技術をも包含した教育技術が開拓されなければならないだろう。

表3 北川敏男の情報空間(1969)

座標	客体軸	パターン	混沌	変換
	主体軸	オペレーション	適応	方略
	実践軸	最適化	安定性	学習
座標系	認知軸	演繹	帰納	発想
	評価軸	効率	信頼性	柔軟性
	指令軸	制御	営存	創造
		制御空間	営存空間	創造空間
座標系				

判断力過程としての技術

教育技術というとき、一般には「教育における技術」を意味していることが多い。教育心理学、教育行政学などのように教育における1領域として位置づけることができる。それに対して哲学者の三枝博音は「技術としての教育」と位置づけたのである(1964)。この視点からみるならば、医療技術、看護技術、農業技術、加工技術などと共通な特質をもつ分野として考察することができる。科学技術の研究では新しい考えを発想するときにイメージやアナロジーを利用することが少なくないが、教育においても技術の一分野としての教育技術に着目するならば、新しい技術を開発するときにイメージやアナロジーを活用することによってその可能性をさらに拡大することができる。すなわち、教育目標や学習目標から授業を設計して教育技術を考案するという方法とは別に、イメージから授業を設計して教育技術を考案するという方法が可能である。とくに海後勝雄(1939)が指摘したように、教育技術が個別的・具体的なものに指向しているとするとなおさらである。

教育技術については、教育心理学、行動科学、認知科学などの知見を応用する場合と、教育実践から分析的に研究してその構造を明らかにする場合とがある。前者の立場からは、科学的知見が国際的に流通可能であることから、これまでも行動科学の知見が応用されたし、最近では構成主義あるいは社会的構成主義の知見を地球的規模で応用することが試みられている。それにたいして教育実践からの研究成果による場合には、実践者のおかれている状況や行為の背景によって異なってくるので、それらに対応できる特殊技術を明らかにする必要がある。一般技術よりも特殊技術の方が一般的に高度の判断力と経験が求められる。

従来の教育技術の考え方では、説明、発問、板書、指示など、授業を実施しているときに外観として観察できる教師の行動を手掛かりとして研究されてきた。しかし、三枝博音(1951)が指摘しているように技術をむしろ判断力過程とみなすことができるならば、設計や分析の過程にも技術の重要な部分が含まれていることになる。三枝の定義によると「客観的規則性に基づく形成の判断力過程である」ということであり、これを教育に適用するならば「教育技術は客観的規則性に基づく判断力過程である」(西之園, 1981)と仮定することができる。この判断力過程を記述することができるならば、それが明示化された実践知であるといえる。このように考えると実践的知識は、科学研究に基づく命題からだけでなく経験則としての命題からも推論することができる。したがって教育技術を実践的推論に基づいて導かれる行為であるとするならば、教育技術はモデルと命題とによってかなりの部分が記述可能であろう。

イメージ、モデルそして命題

イメージ、命題、モデルの関連をメンタルモデルとして検討したのはジョンソン=レアードである(1983)。教育技術を記録するために、あるいは伝達するためには技術を記述する必要があるが、その方法としてイメージや図形モデルを活用することが効果的である。とくに PowerPoint が利用できるのも、容易にできるようになっている。また授業実践のように 1 つの事象を多くの人々が客観的に観察してコミュニケーションすることが困難な状況では、経験を間主観として語ることが重要である。ここでの間主観とは、主観的な観察あるいは解釈であっても、ある特定の専門家集団によって確認できる場合のコミュニケーションの前提となるものであると仮定する(ヴァイトクス, 1991)。この場合、メンタル・モデルが間主観のプラットフォームとして機能することが期待できるが、そのためにはモデルあるいは命題をどのように記述するかが今後の課題になる。

このような枠組みでの研究で注意しなければならないことは、その前提としての記述のレベルである。教育においてはつぎのような記述が可能である。

- ① すべきこと
- ② できそうなこと
- ③ やったこと
- ④ できたこと
- ⑤ できなかったこととその原因

従来、教育では「すべきこと」についての記述が多くを占めているが、実践的研究ではこのうちの「と」のレベルからの研究が重要であり、なかでも「できなかった」ときにその原因を究明することは、技術の進歩をもたらす源泉であるといってもよい。教育実践における技術は、教育理念から演繹できるところはきわめて限られており、経験的に推進していかなければならないが、そのような経験学においては失敗から学ぶというのが基本で

あるので、実現できなかった原因を究明できるような記述様式をどのようにするかが今後の課題である。さらに規範からスタートする場合においても、教育技術として位置づけるためには実証的な裏づけが必要である。理念の高邁さによって技術を正当化することはできない。この点が教育の実践的研究においてはもっとも留意すべき視点であろう。

おわりに

以上、教育技術について素描してきたが、ここでイメージ、モデルならびに論理命題の重要性を指摘しているのは、授業科目「教育方法学」の開発において必要とされる教育技術を明らかにするためのものである。この授業は、一方では情報通信技術であるケータイを導入し多人数教育での学生の参加を促進するとともに、さらに Microsoft 社の関係データベース Access と同社の Visio を利用して個人毎の学習管理することを目指した。このような環境のもとでの学生の主体的な学習を基本とした授業を展開するときの教育技術を明らかにしようと試みた。このような実践的研究から、教育技術の研究では以下のことが重要であることが指摘できる。

- ① 教育技術をどのように考えるか
- ② 教育技術をどのように記述するか
- ③ 教育技術をどのように研究するか
- ④ 教育技術をどのように伝達するか
- ⑤ 教育技術をどのように教育するか

以上のような視点から従来の教育技術の概念を見直す必要があるだろう。

参考文献

- アリストテレス 「ニコマコス倫理学」,(高田三郎訳, 1973), 岩波文庫
- アンスコム(1957) 「インテンションー実践知の考察」(管豊彦訳, 1984) 産業図書
- ジョンソン=レアード, P.N.(1983) 「メンタルモデルー言語・推論・意識の認知科学」(海保博之監修, AIUEO 訳, 1988), 産業図書
- 海後勝雄(1939) 「教育技術論」(復刻版, 1978)日本図書センター
- 北川敏男(1969) 「情報学の論理」 講談社文庫
- 黒田 亘(1992) 「行為と規範」 勁草書房
- 西之園晴夫(1981): 「授業の過程」, 第一法規
- Nishinosono, Haruo(1978) *Two Symbol Systems for Designing Instructional Process*, Educational Technology Research Vol. 2, No.1, Tokyo, pp. 9-17
- Nishinosono, Haruo(2001) *How Can We Share Teaching Experiences in Different Countries through ICT? - Concepts, Models and Propositions for Instructional*

Design and Analysis, Proceeding of SITE 2001 - February 8_12, 2001 Orlando, Florida, pp.1159-1164

Nishinosono, Haruo(2002) *A Smooth Road from Conventional Teaching to Distance Learning in Teacher Education*, Educational Perspectives, College of Education, University of Hawaii, pp.37-44

野村総合研究所(2002) 「ユビキタス・ネットワークと新社会システム」, 野村総合研究所

野中郁次郎(1990) 「知識創造の経営」日本経済新聞社

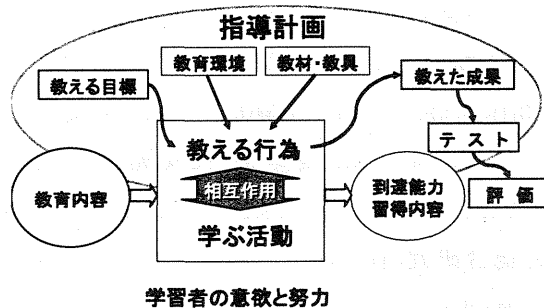
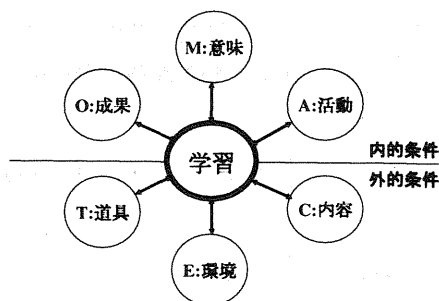
ポラニー, マイケル(1966) 「暗黙知の次元」(佐藤敬三訳, 1980) 紀伊国屋書店, 原著 Michael Polanyi "The Tacit Dimension", Routledge & Kegan Paul Ltd.

三枝博音(1951) 「技術の哲学」岩波書店

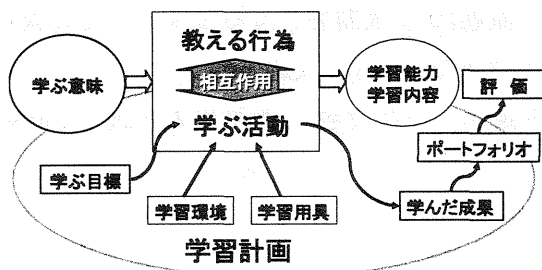
三枝博音(1964) 「つくる技術としての教育」(原題)が「人間をつくる技術としての教育」として「技術思想の探求」(復刻版, 1995)に再版、こぶし文庫

ヴァイトクス, スティーヴン(1991) 「「間主観性」の社会学」(西原和久他訳, 1996), 新泉社

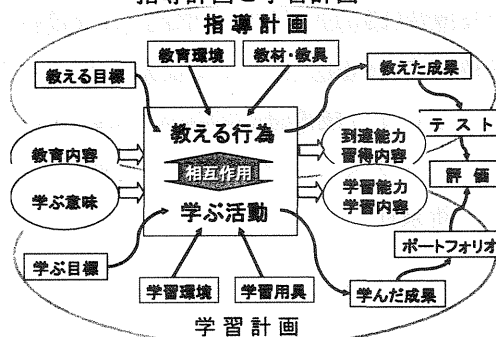
MACETOモデル



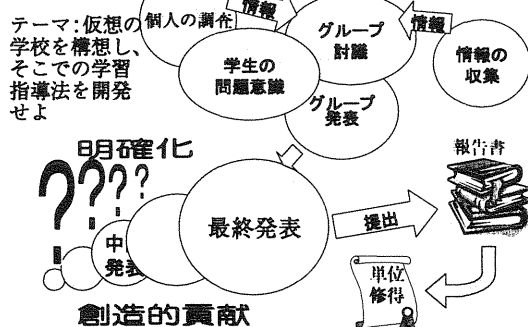
教師の介入と援助



指導計画と学習計画



コースの概要



(4人掛×4脚)×30列

学習空間の設計

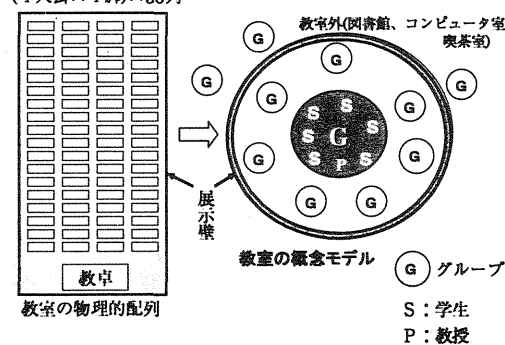


表 判断命題および説明命題の一部

自己評価ならびにグループ内での相互評価を信頼度の高いものにするためには、評価基準を明確に示して、長期にわたって評価を繰り返し実施して習慣化することが重要である。
「教える教育」においては教育目標と指導計画が重要であり、教育成果はテストによって評価され、「学ぶ教育」においては、学ぶ意味から出発し学習計画が重要であり、学習成果はポートフォリオによって評価されることを対比することは、両者の特徴を理解するのに有効である。
授業の最終目標を明確にするためには、最終のレポートのテーマと評価基準と評価方法をコースの早い時期に提示することが有効である。
方略A：学習内容と方法を学生にまかせて自由度を大きくすると、学習成果(最終作品、報告書、レポートなど)は優れたもの(独創的な作品やレポートなど)と劣ったもの(おざなりなレポートなど)との格差が大きくなる。
方略B：学習内容と方法の自由度を小さくすると平均的な学習成果が期待できるが独創的成果は少なくなる。
方略C：独創的な学習成果を期待しながら、劣った学習成果の数を少なくするためには学習過程に特別の内容と方法の配慮が必要である。
評価対象となる最終レポートの作成を、教師への報告というよりも社会的に通用する報告書作りという枠組みで進めたほうが、レポート作成に真剣に取り組む。
学習設計の指導にあたっては、絵イメージ、概念(キーワード)と図式表示、モデル化、仮説命題の生成という系列によって指導することによって、仮想授業の設計能力を形成することが可能である。